

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Korektivní zpětná vazba v písemném projevu ve výuce anglického jazyka

Corrective Feedback in ESL Writing

Kateřina Novotná

Školitel: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Korektivní zpětná vazba v písemném projevu ve výuce anglického jazyka* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 22. dubna 2018

.....

podpis

Děkuji svému školiteli PhDr. Karlovi Starému, Ph.D. za cenné náměty, připomínky, podporu a konstruktivní kritiku, kterou mi poskytoval v průběhu celého doktorského studia.

Velké poděkování patří vedení a všem kolegům z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání za vytvoření nadstandardních podmínek pro profesní růst. Speciálně děkuji především PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. a Doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za hodnotné připomínky a podporu.

V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, obzvláště mému manželovi Josefovi a dětem Martě a Petrovi za jejich trpělivost, s kterou snášeli veškerá omezení plynoucí z mého studia.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá tématem zpětné vazby v písemném projevu při výuce anglického jazyka. Práce popisuje charakter zpětné vazby a její srozumitelnost z pohledu žáka. Teoretická část definuje zpětnou vazbu jako nástroj pedagogické komunikace, který informuje žáka o možnostech zlepšení a pokroku, čímž formuje nejen jeho vývoj v rámci učebního procesu, ale i vývoj osobnostní. Téma zpětné vazby je zasazeno do kontextu školního hodnocení a výuky slohu s přihlédnutím k problematice chyby, jako základu pro korektivní zpětnou vazbu a hybného motoru učení. Práce se dále věnuje písemnému projevu a specifikům jeho hodnocení. Empirická část s využitím kvalitativního designu vícepřípadové studie staví na datech získaných rozhovory a obsahovou analýzou dokumentů, především analýzou opravených slohových prací. Případy čtyř učitelů a jejich žáků osvětlují, jak v prostředí víceletého gymnázia a střední odborné školy učitelé a žáci vnímají (korektivní) zpětnou vazbu jako nástroj pedagogické komunikace, poskytující informaci o možnostech zlepšení a pokroku. Zpětná vazba ke slohové práci má formu klasifikace (analytického kritériálního hodnocení), korektivní zpětné vazby v podobě jednotlivých označení chyb a problematických míst v práci, psaných ucelených komentářů a ústního komentáře při rozdávání práce v hodině. Zpětnou vazbu zkoumaných učitelů žáci považují za srozumitelnou a přínosnou. Žáci požadují komentáře přiměřené dlouhé, konstruktivní, konkrétně popisující vydařené i nevydařené, respektující jejich názor i osobnost. Za důležitý považují slovní rozbor slohové práce a jejího hodnocení při jejím předávání žákovi. Při vnímání zpětné vazby žáky vstupuje do hry mnoho aspektů, jako například způsob a tón zpětné vazby, osobnost učitele, předešlé zkušenosti, jejich motivace, ale i zkušenosti žáků s angličtinou mimo školní prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA

zpětná vazba, hodnocení, oprava chyby, písemný projev, výuka slohu, kritériální hodnocení, formativní hodnocení, vícepřípadová studie, obsahová analýza dokumentů.

ABSTRACT

The dissertation thesis is focused on feedback on writing in English lessons, and describes its character and pupil's perception of its comprehensibility. The theoretical part defines feedback as a tool of pedagogical communication, which informs the pupil about the possibilities of improvement and progress and thus shapes pupil's development within the learning process as well as pupil's personality development. The topic of feedback is presented in the context of school assessment and teaching of writing, the issue of error is mentioned as the basis for corrective feedback and an incentive for learning. Also, writing and the specifics of its assessment are discussed. The empirical part, using the qualitative design of the multi-case study, builds on the data obtained by the interviews and the content analysis of the documents. The four case studies of teachers and their pupils illustrate how teachers and pupils perceive (corrective) feedback as a tool of pedagogical communication providing information on the possibilities of improvement and progress. The feedback on writing takes the form of grading (analytical rubrics), corrective feedback in the form of marking mistakes and problematic places in the work, written comments and oral comments when teachers hand the papers over. Pupils see feedback as comprehensible and beneficial. Pupils require comments that are reasonably long, constructive, describing specifically good and bad points in their works, respecting their opinion and personality. Pupils regard the verbal comment on their writing and its evaluation as important. Many aspects, such as the form and tone of feedback, teacher's personality, their motivation, their experience with English outside the school environment influence pupils' perception of feedback.

KEYWORDS

feedback, assessment, mistake correction, writing, teaching writing, rubrics, formative assessment, multiple-case study, content analysis of the documents.

Obsah

Úvod.....	8
Cíl a obsah disertační práce.....	11
Teoretická část.....	13
1 Školní hodnocení.....	13
1.1 Definice.....	13
1.2 Funkce a cíle hodnocení.....	15
1.3 Formy a typy hodnocení.....	16
1.3.1 Klasifikace.....	16
1.3.2 Hodnocení dle vztahové normy.....	18
1.3.3 Formativní a sumativní hodnocení.....	20
1.3.4 Objektivita, validita a reliabilita hodnocení.....	21
2 Zpětná vazba.....	24
2.1 Definice zpětné vazby.....	24
2.2 Cíl zpětné vazby.....	25
2.3 Funkce a typy zpětné vazby.....	25
2.3.1 Funkce zpětné vazby.....	25
2.3.2 Typy zpětné vazby.....	26
2.3.3 Pochvala.....	29
2.4 Korektivní zpětná vazba.....	31
2.5 Zdroje a adresát zpětné vazby.....	31
2.6 Aspekty ovlivňující účinnost zpětné vazby.....	32
2.7 Kvalitní popisná zpětná vazba.....	34
3 Chyba a její korekce.....	38
3.1 Definice.....	38
3.2 Typologie chyby.....	41
3.3 Příčiny chyb.....	45
3.4 Funkce chyby.....	46
3.5 Učení se z chyb a emoce doprovázející učení.....	47
3.6 Práce s chybou – korekce chyby.....	48
3.7 Chyba ze strany učitele.....	56
4 Výuka slohu: cíle a obsah.....	57
5 Písemný projev.....	60
5.1 Podoby zpětné vazby.....	60
5.2 Výzkumy zpětné vazby a zpochybnění jejího účinku.....	63
5.3 Komentáře a vnímání zpětné vazby žáky.....	67
5.4 Hodnocení slohové práce.....	71
5.4.1 Kriteriační hodnocení.....	71
5.4.2 Sebehodnocení.....	78
5.4.3 Vrstevnické hodnocení.....	79
5.4.4 Hodnocení portfolií.....	81
5.4.5 Problematické aspekty hodnocení slohu.....	82
5.4.6 Práce s chybou.....	83
Empirická část.....	86
6 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek.....	87
7 Metodologická kapitola.....	88
7.1 Výběr kvalitativního metodologického přístupu případové studie.....	88
7.2 Výzkumný vzorek.....	89

7.2.1	Zdůvodnění a postup výběru případů	89
7.2.2	Popis výzkumného vzorku	91
7.3	Metody sběru dat	93
7.3.1	Obsahová analýza dokumentů	94
7.3.2	Rozhovor	96
7.3.3	Pozorování	98
7.4	Analýza dat	98
7.4.1	Transkripce textu	98
7.4.2	Analýza textu (otevřené kódování)	98
7.4.3	Způsob prezentace výsledků	100
7.5	Zajištění kvality výzkumu	100
7.5.1	Triangulace	100
7.5.2	Další aspekty ohrožující kvalitu výzkumu	101
7.5.3	Etické otázky výzkumu	102
8	Výsledky	103
8.1	Na úvod výzkumné zprávy	103
8.2	Kontext	105
8.2.1	Učebnice a frekvence zadávání slohových prací	105
8.2.2	Proces vzniku slohové práce	106
8.2.3	Výuka slohu	108
8.2.4	Opravování testů	110
8.2.5	Zpětná vazba při mluveném projevu	111
8.3	Hodnocení slohových prací	114
8.3.1	Klasifikace formou procent či bodů	114
8.3.2	Kriteriální hodnocení	116
8.3.3	Vliv typologie chyby na hodnocení	123
8.3.4	Vrstevnické hodnocení	124
8.3.5	Inspirace pro daný způsob hodnocení	125
8.4	Korektivní zpětná vazba (formativní hodnocení)	126
8.4.1	Marginálie	127
8.4.2	Komentáře	133
8.5	Zpětná vazba z pohledu žáků	143
8.5.1	Srozumitelnost a spravedlivost zpětné vazby	143
8.5.2	Motivace žáků	147
8.6	Na závěr empirické části	154
9	Závěr	160
10	Seznam použitých informačních zdrojů	162
11	Seznam příloh	169

Úvod

Současný pohled vzdělávání na jazyk akcentuje funkci jazyka jako nástroje komunikace. Ze základní potřeby porozumět se vyplývá potřeba schopnosti psát, mluvit a číst s porozuměním. Cílem výuky slohu je naučit žáky užívat jazykové prostředky tak, aby jimi vyjádřili obsah jasně, v logickém sledu a pohotově, a to formou mluvenou i psanou. Předkládaná disertační práce se věnuje především korektivní zpětné vazbě v anglickém jazyce, ve výuce souvislého písemného projevu – slohu. Pozornost kladená na produktivní a receptivní řečové dovednosti nebyla ve výuce cizího jazyka vždy v rovnováze.

Větší důležitost v procesu výuky cizího jazyka získalo psaní až v 80. letech 20. století. Dříve mělo psaní spíše reproduktivní funkci. V gramaticko-překládové metodě bylo psaní důležité především pro nácvik gramatických struktur a formálních stylistických pravidel a důraz byl kladen spíše na receptivní řečové dovednosti. V rámci komunikativní metody v 70. letech 20. století bylo psaní nahlíženo opět jako prostředek nácviku ostatních dovedností. Byly upřednostňovány produktivní řečové dovednosti, ale jen mluvený projev. Ke změně postoje v následující dekádě vedly poznatky výzkumů odhalující důležitost kognitivních procesů při recepci a produkci textu v mateřském i cizím jazyce. Předmětem zájmu se stalo psaní nejen jako produkt (obsah psaní), ale i psaní jako proces (způsob psaní). K této změně přispěly také nové komunikační potřeby a rozvoj nových komunikačních médií, jako například e-mail či internet (Janíková, 2002). Důležitost rozvoje písemného projevu byla uznána i na oficiální úrovni a dovednost žáka komunikovat v cizím jazyce ve formě písemného projevu je jedna ze čtyř klíčových řečových dovedností, kterou ověřuje státní maturitní zkouška z cizího jazyka.

Souvislý písemný projev obecně může být i jeden z prostředků propojujících poznatky a dovednosti, které žáci získávají v jednotlivých předmětech, splňujíc tak požadavky současného vzdělávacího systému (RVP), který klade důraz na mezipředmětové vztahy a průřezová témata. Je tedy žádoucí, aby výuka slohu v českém jazyce i v cizím jazyce rozvíjela žáky na odpovídající úrovni a vybavila je dovednostmi, které mohou využít i v dalších předmětech a obecně v dalších komunikačních situacích. Přesto se výuka slohu těší malé oblibě ze strany žáků i učitelů a zdá se být stále nedoceněná, jak podotýkají i Kuželová a Pavlovská (1996). Sloh, respektive výsledný text je mnohými učiteli nhlížen spíše jako cíl, ale psaní lze vnímat i jako prostředek učení, jako jeden ze způsobů učení se

přemýšlet. Fišer (2001) spatřuje cíle výuky slohu především v rozvoji několika různých kompetencí, a to jazykové kompetence, literární kompetence, kritické kompetence a komunikační kompetence. Benešová (2008) ještě dodává možnost psaní rozvíjet emocionální a sociální kompetence. Čímž podporuje cíle současného vzdělávacího procesu, vybavit jedince jak znalostmi, tak kompetencemi, aby byl schopen adekvátně a úspěšně reagovat na ekonomické, politické i společenské změny a uplatnit své dovednosti a znalosti v měnících se podmínkách dnešní společnosti.

Důležitou roli ve výuce slohu hraje zpětná vazba, respektive korektivní zpětná vazba, jejímž základem je chyba žáka. Chyba je výsledkem myšlenkového procesu žáka. Chybu lze chápat jako nezbytnou součást rozvíjení kompetence, tedy i jako základní prostředek učení. Kasíková & Žák (2011) považují za jeden z hlavních předpokladů rozvoje kompetence k učení to, aby se žáci nebáli chybovat. Ve školním prostředí se však chyba stává kvantifikovatelnou veličinou, předurčuje výslednou známku a je tak mnohdy měřítkem „hodnoty“ výkonu žáka. Jelikož v českém školství převažuje sumativní hodnocení v podobě klasifikace, může se strach ze známek transformovat ve strach z chyby.

Strach z chyby vnáší do školní práce napětí a nervozitu, narušuje vztah mezi učitelem a žákem, i mezi žáky navzájem. Přitom pro učení je zapotřebí vytvořit ve třídě příznivé pracovní klima, v němž se žáci nebojí navrhnout hypotézy, které nemusí nutně vést ke správnému výsledku. Pokud se žáci obávají, zda jsou jejich úvahy vhodné, nelze od nich očekávat podnětné tvůrčí návrhy řešení učebních úloh. Žáci si pak zvykají, že o tom, co je a co není chyba, rozhoduje učitel. Pak si v průběhu školní docházky vytvoří strategii, že je důležitější přizpůsobit se očekávání učitele než zkoumat pravou podstatu věci. Tuto strategii je pak velmi těžké narušit také proto, že je pro děti pohodlnější. (Molnár, Schubertová & Vaněk, 2008)

„Hodnocení a posuzování chyb se zvláště v humanitních předmětech posouvá směrem k tvořivému a komunikačnímu přístupu, ke komplexnímu posuzování hodnocení na základě kvalitativní analýzy pedagogické situace, která kromě správnosti a faktografické přesnosti zahrnuje i emoční vyjádření, osobitost projevu, bohatost a hloubku vyjádření, schopnost vlastního posouzení dané problematiky. Při hodnocení nesledujeme jen znalost faktů, ale i vhodnost postojů a prožitků v dané situaci.“ (Kosíková, 2011, s.145).

Existuje celá řada studií zabývajících se účinností a vlivem různých stylů zpětné vazby na rozvoj psaní (Ferris, 2004, Hyland and Hyland 2006). Méně pozornosti je ve výzkumné oblasti věnováno samotnému žákovi, tomu, jak žák vnímá zpětnou vazbu i svou vlastní roli ve zpětnovazebním procesu a jak zpětná vazba ovlivňuje žákův myšlenkový proces. Je prokázáno, že žáci reagují na zpětnou vazbu rozdílně a také ji rozdílně využívají (Hyland, 2003). Není ještě dostatečně objasněno, jaký myšlenkový proces žáka předurčuje úspěšné či neúspěšné působení zpětné vazby.

Vhodně zvolená zpětná vazba má potenciál nejen zlepšit dovednost žáka psát sloh, ale pozvednout jeho sebedůvěru v jeho vlastní schopnosti psát. Hodnocení může podpořit zájem o psaní, napomoci budovat sebedůvěru ve vlastní nápady a jejich vyjádření a napomoci tak rozvoji dalších zmiňovaných kompetencí.

I přes významnost rozvoje dovednosti žáků psát stále není problematika hodnocení (především jeho formativních forem) souvislého písemného projevu–slohu v české odborné literatuře zpracována v ucelenější podobě. Odborné příspěvky k tématu mají podobu spíše kapitol v didaktikách (Čechová, 1998, Kostečka, 1993). Danému tématu se věnuje v různé míře malé množství bakalářských, diplomových a disertačních prací (např. Pelikánová, 2009, Benešová, 2008), ovšem odborných publikací a článků založených na rozsáhlejším empirickém výzkumu je jako šafránu. Toto zjištění bylo hlavním důvodem, proč jsem si zvolila jako téma disertační práce zpětnou vazbu k souvislému písemnému projevu – slohu a specifikovala ho vzhledem k mému odbornému zaměření na oblast výuky anglického jazyka.

Cíl a obsah disertační práce

Cílem disertační práce je jednak popsat charakter podávané zpětné vazby ke slohovým pracím, se zaměřením na její informačně-formativní funkci, a jednak popsat srozumitelnost této zpětné vazby z pohledu žáka. Vzhledem ke stanovenému cíli je práce rozdělena na část teoretickou, která představuje teoretický rámec k výzkumnému šetření, a část empirickou, založenou na kvalitativním šetření. Práce je doplněna diskusí a závěry. Podpůrný aparát k empirickým kapitolám tvoří přílohy, které jsou připojeny na konci práce v samostatném souboru.

Teoretická část shrnuje podstatné informace k teoretickému uchopení tématu korektivní zpětné vazby ke slohovým pracím ve výuce anglického jazyka. První kapitola se zabývá obecně hodnocením a definuje ho jako veškeré hodnotící procesy učitelů i žáků odehrávající se během vyučování a učení. Specifikuje jeho funkce a formy a zasazuje problematiku zpětné vazby do širšího kontextu.

Základním prvkem hodnocení je zpětná vazba, které je věnována kapitola druhá. Kapitola popisuje kvalitní zpětnou vazbu a zmiňuje aspekty, které ovlivňují přijetí a zpracování zpětné vazby žákem. Nepostradatelnou součástí zpětné vazby je i pochvala (pozitivní hodnocení) jako jeden z několika zmiňovaných typů zpětné vazby.

Třetí kapitola pojednává o chybě a práci s ní, neboť primárním úkolem zpětné vazby je pracovat s žákovskou chybou. Pro úspěšnou analýzu chyby a práci s ní je nutné, aby si učitelé uvědomovali možné příčiny a typy chyby, o kterých kapitola pojednává. První tři kapitoly a jejich podkapitoly vždy nejdříve pojednávají o skutečnostech obecně platných, a následně se zaměřují specificky na výuku jazyků pro detailnější objasnění zkoumané problematiky.

Čtvrtá kapitola zaměřuje pozornost čtenáře na písemný projev žáka a představuje cíle výuky slohu. Stanovení cílů umožňuje adekvátně hodnotit výsledky žáků a reflektovat práci učitele. Poslední kapitola teoretické části konkretizuje problematiku písemného projevu žáků ve výuce anglického jazyka, popisuje možné podoby zpětné vazby ke slohovým pracím, včetně sumativního, vrstevnického a kritériálního hodnocení slohové práce, a předkládá určitý přehled vývoje tématu zpětné vazby v rámci slohu ve výzkumné oblasti.

V následujících kapitolách empirické části je nejdříve objasněn cíl (7. kapitola) a metodologie výzkumného šetření (8. kapitola) a dále jsou zde interpretována analyzovaná data (9. kapitola). Prezentované výsledky byly získány cross-case analýzou, jednotlivé případy a aspekty jsou tedy porovnávány mezi sebou v rámci všech kapitol empirické části. Kapitoly postupně detailně popisují způsob hodnocení slohových prací, styl podávání korektivní zpětné vazby ke slohovým pracím a vnímání zmiňovaných jevů žáky. Zmiňuji také kontext daných jevů, tj. aspekty výuky slohu i výuky anglického jazyka obecně a korekci mluveného projevu jako dalšího cíle výuky slohu. V závěru deváté kapitoly jsem se pokusila shrnout získané výsledky výzkumného šetření, formulovat další dílčí problémy související se zpětnou vazbou ke slohovým pracím a jejich hodnocením a navrhnout možná zlepšení popisovaného stavu. Závěr disertační práce překládá shrnutí výsledků a diskuzi.

Teoretická část

1 Školní hodnocení

1.1 Definice

S měnícími se požadavky na vzdělání je hodnocení učení již několik dekad hojně diskutovaným tématem. Diskutuje se o jeho formách, efektivitě a především kvalitě. Hodnocení „je výrazem a symbolem profesní kompetence učitelů, neboť právě oni ve svém povolání mají jedinečné právo i povinnost zodpovědně posuzovat kvalitu žákova školního výkonu a jeho chování.“ (Slavík, 1999, s. 9) Nicméně podle výsledků různých výzkumů považují učitelé hodnocení za jednu z nejtěžších složek svého pedagogické činnosti. „Přitom kvalita pedagogického hodnocení podstatně ovlivňuje žákovo posuzování výuky, podmiňuje žakovský pocit pohody ve výuce a podílí se na motivaci k učení.“ (Ondráková, 2004, s. 49)

S posunem k humanistickému pojetí výuky (vzdělávání) začalo být preferováno hodnocení zpětnovazební, kvalitativní, formativní, individualizované a diagnostické, stejně jako pozitivní přístup k chybě žáka a učitele (Spilková, 2012). Zásadní posun zaznamenalo hodnocení v pojetí role žáka od pasivního příjemce soudu k nynější aktivní roli partnera učitele a spolutvořitele hodnocení. Současné pojetí hodnocení jako nástroje rozvíjejícího učení klade i nové požadavky na formy hodnocení a jejich způsob využití ve výuce. Důraz je také kladen na komunikativnost hodnocení.

Uveďme pár definic demonstrujících rozdílné vnímání pojmu hodnocení a jeho určitý posun v čase. Kalhous & Obst (2002) soustředí hodnocení především do rukou učitele. „Školní hodnocení je zvláštním typem hodnocení a jeho podstatou je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.“ (Kalhous & Obst, 2002, s. 404). S přesunem ke konstruktivistickému pojetí bývá vyučování vnímáno jako interpretační a komunikační proces závislý na hodnotících zprávách, jejichž účelem je zprostředkovat adresátovi zpětnou vazbu, která umožní nebo zlepší jeho rozhodování, a přispěje tak ke kvalitě učení (Průcha, 2009), přičemž „školní hodnocení jsou všechny hodnotící procedury a jejich projevy v chování učitele či žáků, které bezprostředně ovlivňují edukační procesy ve škole nebo o nich vypovídají.“ (Slavík, 2003, s. 8). Ve škole jsou tedy hodnoceny nejen výsledky, ale i celý proces předcházející dosažení

stanoveného cíle. Důraz začíná být přesouván z instrumentální dimenze hodnocení na dimenzi hodnocení jako cíle žákova učení. Košťálová, Miková & Stang (2008) kladou větší důraz na aktivní roli žáka a vidí hodnocení jako „proces spolupráce mezi učitelem a žákem, jehož hlavním cílem je hledat a nalézat cesty k lepšímu žakovu učení a porozumění zkoumaným jevům a problémům, a také nástrojem pro rozvíjení metakognitivních dovedností u žáků i posilování jejich důvěry ve vlastní schopnosti“ (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 19). Hodnocení není tedy jen prostředkem, ale i cílem vyučování. Podle Strakové & Košťálové (2008) má způsob hodnocení současně učit žáky sebehodnocení a má spoluvytvářet dovednost a chuť žáků učit se po celý život. Ještě o krok dále jde Kratochvílová (2012), která vidí žáka a učitele jako partnery při společném posuzování současného stavu a porovnávání ho se zamýšleným stavem a hledání nových řešení. Její model komplexního rozvíjecího hodnocení spočívá v „činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali takové hodnotící výroky a zaváděli taková opatření a osobní cíle, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka i pedagogické myšlení učitele v důsledku informací získaných prostřednictvím reflexe učitele a sebereflexe žáka.“ (Kratochvílová, 2012, s. 156) Kratochvílová (2012) vystavěla svůj model komplexního rozvíjecího hodnocení na čtyřech základních pilířích:

1. jasná komunikace cílů v rovině učitel – žák, žák – žák, jejich srozumitelná verbalizace v jazyce žáků a uvědomění si jejich obsahu, práce s osobními cíli;
2. volba vhodných vyučovacích a učebních strategií směrem ke stanoveným cílům;
3. posuzování výsledků podle stanovených kritérií, indikátorů;
4. užívání popisného a srozumitelného jazyka. (Kratochvílová, 2012, s. 167)

I přes zásadní posuny ve vnímání hodnocení v akademické sféře se do běžné praxe nové poznatky dostávají mnohem pomaleji. Na nevyhovující stav hodnocení v českých současných školách upozorňuje na metodickém portálu MŠMT Karel Starý (2014). „Oblast školního hodnocení je ve vzdělávání budoucích i stávajících učitelů dlouhodobě podceňována. Tomu, že jsou učitelé v oblasti hodnocení ponecháni víceméně bez odborné podpory, také odpovídá jeho stav ve školách. Jeho úroveň není dobrá, což má v konečném důsledku negativní dopad na žáky. Žáci nejsou ve škole připravováni přijímat projevy hodnocení a sami nejsou vedeni k dovednostem někoho hodnotit. Hodnocení vnímají

zpravidla jako násilný projev formální autority učitele, často je považují za nespravedlivé a neobjektivní. Dovednosti sebehodnocení jsou rozvíjeny nedostatečně.“ (Starý, 2014) Přitom hodnocení je významné v mnoha ohledech. V podobě zpětné vazby pomáhá učiteli i žákovi zlepšovat vlastní práci, učí i samotné žáky dobře hodnotit svou činnost i činnost lidí kolem sebe, čímž se stává neocenitelným nástrojem pro celý život.

Pro potřeby této práce definujeme školní hodnocení jako všechny hodnotící procesy (záměrné i bezděčné) – učitelů i žáků, které jsou součástí vyučování a učení, a jejichž hlavním cílem je zvyšovat efektivitu vyučování, zlepšovat průběh žákova učení a vést žáky k lepšímu porozumění jejich učebním činnostem (Laufková, 2016, podle Black & Wiliam, 1998).

1.2 Funkce a cíle hodnocení

Je zřejmé, že hodnocení plní různé funkce a slouží celé řadě účelů i adresátů (poskytuje informaci žákovi, učiteli i rodičům). Charakter hodnocení se mění podle toho, která jeho funkce momentálně převládá, a ideálně i podle psychického rozpoložení konkrétních žáků. Hodnocení lze přiznat šest různých funkcí a rozdělit je podle pohledu vztahu žáka a učitele a pohledu vztahu školy a společnosti.

Funkce, které hodnocení ve výuce plní ve vztahu žáků a učitele, dělí Slavík (1999) na:

- a) Motivační – hodnocení podněcuje jedince zaujmout k daným věcem určitý postoj. Je spojena s emocionální složkou, s kterou je těžké pracovat.
- b) Poznávací – je spojena s intelektuální stránkou. Hodnocení umožňuje žákovi rozumět a poznávat svět kolem sebe.
- c) Konativní – vede žáka k nějaké činnosti, reakci na hodnocení akcí, chováním, je spojena s vůlí jedince.

Ve vztahu mezi školou a společností plní hodnocení funkce (Slavík, 1999):

- d) Orientační – umožňuje učiteli zjistit informace nejen o stavu poznání jednotlivých žáků, ale i jejich osobnostech, může sloužit jako odrazový můstek pro další jednání učitele.
- e) Didaktickou – podává zpětnou vazbu v průběhu učení a tak ho koriguje, umožňuje vybírat učivo a plánovat výuku.
- f) Oficiální – informuje nejen rodiče o výsledcích žáka, rozřazuje žáky podle schopností apod.

Všechny zmiňované funkce reflektují klíčový aspekt hodnocení, a to je informovat. „Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“ (Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 48) Školní hodnocení je také silným komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou a má zásadní vliv na klima školy i třídy. Školní hodnocení je tedy z jednoho hlediska důležité svým informačním potenciálem pro žáky, učitele a rodiče, druhým hlediskem je vztah k učení žáků, kdy slouží jako nepostradatelná zpětná vazba informující žáka o jeho učebních procesech. Právě tomuto poli hodnocení se věnuje tato práce. Podle Starého & Laufkové (2016) je právě zpětnovazební informace určená přímo žákovi klíčovou úlohou hodnocení. Ovšem základním předpokladem pro zlepšení žáka na základě podaného hodnocení je, aby žák danému hodnocení rozuměl. „Přitom se musí dozvědět dvě klíčové informace: 1) v čem je jeho práce vyhovující, resp. méně vyhovující (kvalitativní složka hodnocení – kritérium), 2) do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka hodnocení – pořadí na nějaké škále, která porovnává úspěšnost výkonu buď s ohledem na stav populace, nebo s ohledem na vývoj výkonu samotného žáka).“ (Starý & Laufková, 2016, s. 13) Ve školním prostředí je nutná přítomnost obou složek. Kvalitativní složka je nutná pro informaci, v čem se žákovi práce daří či nedaří. Bez kvantitativní složky bychom nebyli schopni porovnávat vývoj výkonu žáka v čase ani na škále horší – lepší.

1.3 Formy a typy hodnocení

Školní hodnocení v konkrétních učebních situacích nabývá mnoha podob od nepatrného úsměvu, gesta, či pochval přes známku, různé značky, procenta až po detailní rozbor žákovy práce. K hodnocení patří i hodnotící soudy učitelů nevedoucí ke klasifikaci jako je pokývnutí hlavy, tón hlasu, projev zájmu, úsměv pochvala či napomenutí (Skalková, 2007).¹ Dále, jak již bylo naznačeno, součástí školního hodnocení jsou nejenom hodnotící aktivity učitelů, ale také i žáků, tedy žákovské sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a všechny hodnotící procesy v žákovských činnostech.

1.3.1 Klasifikace

Převládající forma hodnocení žáků je v podobě klasifikace známkou, která je preferována pro svou jednoduchou a rychle dostupnou informaci o žákově výkonu. Ovšem „něřká více

¹Pedagogická psychologie upozorňuje, že i tyto bezděčné projevy učitele (úsměv, pokývnutí hlavy, ...) jsou přijímány žáky jako hodnocení. Těmto bezděčným reakcím, které jsou často spontánní a souvisí s emocemi, se nelze při práci učitele vyhnout, ale je nutné si uvědomit, že i tyto projevy nezáměrného hodnocení žáci vnímají a ovlivňují jejich učení.

než to, v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot se žákův výkon nacházel v určitém časovém okamžiku nebo období.“ (Slavík, 1999, s. 124). Klasifikaci známkou lze definovat jako proces kalkulace a měření výkonu žáka a přidělení známky či písmene.

V případě klasifikace nastává ve školním prostředí jistý paradox. Na jednu stranu učitelé chtějí zrovnoprávnit a posílit moc studentů, ale známkováním podporují svoji pozici autority. Vedle toho jsou mnohdy známky pragmatickou nezbytností bez ohledu na preferenci stylu hodnocení ze strany učitele či žáků. Tento konflikt zájmů Speck a Jones (1998 In Smith, 2008) zajímavě připodobňuje k rozdílům mezi učitelem a trenérem, přičemž jsou to právě známky, které mění trenéra v soudce. Nicméně klasifikace má vedle mnohých negativ i několik zásadních výhod. Předností je rychlá orientace, možnost porovnání a třídění, jednoduchost pro učitele (ve srovnání se slovním hodnocením) a snadná evidence známek (přitom nelze vyloučit, že je učitel na základě známky schopen si vybavit mnohé další podrobné informace a detaily vztahující se k práci žáka, i přesto, že je nemá evidované). Negativa se zdají být ovšem závažnější. Klasifikaci chybí informační hodnota, tedy neposkytuje informace, co se žák naučil, co se nenaučil a jak má dále postupovat. Co více zastiňuje někdy další formy hodnocení a zpětné vazby, například v případě slohové práce žáci věnují více pozornosti známce, než případnému doplňujícímu komentáři. Podporuje porovnávání žáků mezi sebou a tak více uplatňuje sociální vztahovou normu. Nepodává žákům návod, jak hodnotit, tedy neučí je sebehodnocení ani hodnocení ostatních. Vědecky bylo dokázáno, že i domnělý vliv na motivaci je diskutabilní. Další úskalí školního hodnocení formou známky spočívá v tom, že může mít roli tzv. „nálepky“, kterou je klasifikována celá osobnost žáka a následně hodnocení není reakcí na momentální úspěch či neúspěch žáka, ale stává se z něj osudový výrok o jeho schopnostech (Slavík, 1999), který neplní žádnou z funkcí hodnocení a naopak rozvíjejícímu potenciálu hodnocení brání. Dále mohou známky přinášet pocit ztráty kontroly nad vlastní prací, někteří studenti tvrdí, že jde o štěstí. Známkování není vždy spravedlivé, dochází k chybám, shoda hodnotitelů jednoho testu občas bývá nízká. Výzkumy hodnocení dokázaly, že různí učitelé hodnotí stejnou práci žáka různě, dokonce stejný učitel může ohodnotit stejnou práci žáka s odstupem času odlišně. Nicméně způsob hodnocení známkováním je hluboce vkořeněn do naší kultury a způsobu vzdělání, mnohdy je tedy známkování nevyhnutelné, navíc rozhodnutí o užívaných způsobech hodnocení neleží většinou v rukou samotného učitele. Nadto rodiči je stále nejpreferovanějším stylem

hodnocení (Ondráková, 2004). Místo zpochybňování významu klasifikace by mohlo být výhodnější se spíše soustředit na oslabení negativních dopadů známkování a zvýšení informační bohatosti užitím dalších forem hodnocení. Nabízí se několik způsobů. Pověštinou se jedná o doplnění známkování o verbální (slovní) vyjádření (Starý & Laufková, 2016). Lze tedy práce doplnit o závěrečné komentáře podávající celkové zhodnocení práce a vysvětlující nejen udělenou známku² či připojit vrstevnické hodnocení (komentáře spolužáků, do jaké míry odpovídá práce stanoveným kritériím a další jeho formy). Pomoci také mohou obrázky, grafy, symboly a značky označující chybná a povedená místa či užití předem precizně stanovených a podrobně popsanych kritérií vysvětlujících udělení jednotlivých stupňů známky ať už pro jedno konkrétní zadání či pro například písemný projev obecně. Dle mnoha výzkumů i samotní studenti preferují známky doplněné o další informace (Holmes a Smith, 2003 In Smith, 2008).

Možná vyzněl předchozí text jako kritika známkování, nicméně známkování má své nenahraditelné místo ve vzdělávacím procesu. Věřím však, že je v současné praxi přeceňována jeho účinnost a je nadužíváno a nedostatečně doplněno rozvíjejícími způsoby hodnocení, podávajícími potřebné informace pro zlepšení.

1.3.2 Hodnocení dle vztahové normy

Při hodnocení žáků lze také uplatňovat rozdílnou vztahovou normu, přičemž rozlišujeme normativní hodnocení, hodnocení dle individuální vztahové normy a kritériální hodnocení. Tendencí normativního hodnocení je dodat hodnocení objektivitu, tím, že je založené na srovnávání výkonů jednotlivých žáků mezi sebou, tedy následně může vést žáky k soutěživosti. Označuje se jako hodnocení relativního výkonu (Slavík, 1999). Měřítkem je tedy sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků, stejným nástrojem je i známka, která také uspořádává objekty na hodnotové škále (Slavík, 1999). Takové hodnocení nebere v potaz individuální rozdíly mezi žáky, jejich schopnostmi a předpoklady, ani kontext výuky a znevýhodňuje slabší žáky.

Individuální pokrok umožňuje sledovat hodnocení dle tzv. individuální vztahové normy. Žák je posuzován vzhledem k jeho předešlému výkonu. Takové hodnocení podporuje žáky s tendencí vyhnout se neúspěchu a žáky výkonově slabší.

² Komentáře mohou potvrdit správné aspekty práce a vypíchnout problémy a chyby, nápomocné jsou i konkrétní doporučení pro zlepšení.

Ačkoliv se žáci mezi sebou často porovnávají, Kluska (2009) konstatuje, že téměř polovina respondentů v jeho výzkumu³ chtěla být při hodnocení srovnávána s požadavky, které stanovil učitel, tj. s kritérii. Kritériální hodnocení je označováno jako hodnocení absolutního výkonu, kdy výkon žáka posuzujeme z hlediska zvolených a předem známých kritérií. Toto hodnocení podporuje zejména poznávací funkci hodnocení a umožňuje průběžné zlepšování a usnadňuje sledování žákovy individuální cesty učním (Laufková, 2016). Přesto Helus (2015) upozorňuje na riziko kritériálního hodnocení pro nadané a nadprůměrné žáky, kteří nejsou motivováni rozvinout svůj potenciál maximálně a spokojí se s tím, co je postačující.

Hodnocení založené na kritériích má několik pozitiv (převzato z Laufkové, 2016):

1. Slouží ke konkretizaci výkonu žáka.
2. Pomáhá hledat silné stránky v žákově výkonu a upozorňuje na slabé stránky práce žáka.
3. Porovnávání s předem známým kritériem je pro žáky motivující.
4. Vtahuje osobnost žáka do procesu učení i hodnocení, směřuje ho k seberegulaci učení a vede ho k odpovědnosti za vlastní výsledky, je proto velmi dobrým podkladem pro sebehodnocení žáka (Panadero, Tapia, & Huertas, 2012)
5. Možností sledovat míru dosažení stanoveného cíle, zmírňuje subjektivitu hodnocení, činí učební proces transparentnějším (Chvál In Starý, 2008; Kratochvílová, 2012) a přispívá ke spravedlivosti hodnocení.

Chvál (In Starý, 2008) dělí kritéria na hlavní a vedlejší. Zatímco hlavní kritérium je v jeho pojetí v podstatě název kritéria, vedlejší kritéria ho konkretizují. Chvál dále rozlišuje kritéria vztahující se k procesu vzniku či přípravy produktu (např. práce s informačními zdroji, poskytování podpory v týmu) a kritéria hodnocení výsledného produktu (splnění formálních požadavků, přehlednost, jasnost vyjadřování, gramatická správnost, estetický dojem).

Podobné dělení nabízí Guskey a Bailey (2001, 40–42):

- a) kritéria na zhodnocení výsledného produktu (*product criteria*) – více odpovídají sumativnímu hodnocení; jsou zaměřena na to, co žáci vědí a co jsou schopni dělat

³ Výzkum měl podobu dotazníkového šetření, jehož výzkumný vzorek tvořilo 90 žáků 2. stupně SŠ, 89 žáků střední školy a 68 studentů vysoké školy. Jde-li o hodnocení pomocí kritérií preference respondentů jednotlivých stupňů škol byly v rovnováze.

v konkrétním čase; jedná se zejména o finální hodnocení produktu, zprávy, projektu apod.;

- b) kritéria zaměřená na proces výkonu (*process criteria*) – tato kritéria zohledňují nejen výsledek, ale rovněž proces, tj. jak žáci výsledného produktu dosáhli. Používají je učitelé, kteří oceňují také vynaložené úsilí žáků.
- c) kritéria sledující pokrok (*progress criteria; improvement scoring*) využívají učitelé, kteří věří, že je důležité promýšlet, kolik toho jejich žáci získali, o kolik se posunuli.

Kritériální hodnocení je povětšinou synonymem pro tzv. sady kritérií (rubrics), tj. několikaúrovňové popisy očekávaného výkonu. Popis úrovně kvality dosažení jednotlivých kategorií se nazývají indikátory či deskriptory. Kritéria spojená s indikátory ujasňují a pojmenovávají, které činnosti musí žáci pro zvládnutí práce udělat a co bude v jejich práci sledováno. Kritéria a deskriptory jsou povětšinou organizovány do přehledné tabulky, v níž vždy jeden řádek odpovídá jednomu kritériu a každá kolonka na řádku popisuje určitou míru zvládnutí daného kritéria (tzv. popis kvality). Pro některá kritéria (jednoduchá, žákům srozumitelná) lze za deskriptor zvolit četnost výskytu. Doporučuje se však volit jemnější odlišení pomocí škály (např. stále, často, někdy, výjimečně apod.)

V zahraničí jsou rozlišovány dva typy sad kritérií: holistické a analytické. Liší se účelem využití daného typu hodnocení. Holistické sady kritérií umožňují vyučujícímu bodovat proces nebo produkt jako celek, bez možnosti hodnotit jednotlivé části (Mertler, 2001), hodí se tedy spíše pro sumativní účely hodnocení. Příkladem holistické sady kritérií je hodnocení zkoušky TOEFL (viz příloha č.I.5 a I.6). Analytické sady kritérií učitelům poskytují možnost hodnotit separátně části produktu nebo procesu na několika úrovních (kvalitách). Prostřednictvím podrobného popisu žák získává konkrétnější zpětnou vazbu (informaci o svém výkonu v každé bodované oblasti). Mnohdy je jednotlivým úrovním daných kritérií přiřazeno bodové hodnocení, které výsledně může sloužit jako podklad k sumativnímu hodnocení. Příkladem analytické sady kritérií je hodnocení slohové maturitní práce z češtiny a cizího jazyka, či hodnocení slohové práce zkoušky Cambridge English (viz příloha č.I.4 a I.7-10).

1.3.3 Formativní a sumativní hodnocení

Kritériální hodnocení je jednou ze základních strategií pro formativní hodnocení, které lze definovat jako „jakékoliv hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu

vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.“ (Starý & Laufková, 2016). U formativního hodnocení se určitým pedagogickým působením snažíme žáka přivést k dosažení co nejlepšího možného výkonu. Poskytuje zpětnou vazbu v ten moment, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit.

Dichotomicky k pojmu formativní hodnocení bývá uváděn pojem sumativní hodnocení. Dělení na sumativní a formativní hodnocení vychází z:

- a) odlišného načasování,
- b) hlavního adresáta a
- c) účelu, kterému daný typ hodnocení slouží.

Formativní hodnocení je průběžným hodnocením zatímco sumativní (finální) je periodické celkové (konečné) posouzení výkonů žáků po dokončení konkrétních učebních jednotek, shrnuje tedy výsledky žákova učení ve větších celcích. Základním cílem je změřit žákův výkon. Co se týče adresáta, v případě formativního hodnocení je adresátem žák, v případě sumativního je adresátem spíše rodič či přijímací komise rozhodující o přijetí na vyšší stupeň školy. Podle Wrena a Cottona (2008) je účelem formativního hodnocení zjistit, co žáci vědí, přičemž účelem sumativního hodnocení je zjistit, zda žáci vědí. Oba typy mají ve výchovném vzdělávacím procesu své místo a jeden bez druhého nemohou fungovat. Předmětem této práce je zpětná vazba pohybující se v mikro-rovině hodnotících procesů, tedy v rámci komunikace při běžné vyučovací hodině (komentáře a konkrétní doporučení pro další psaní) i v makro-rovině hodnotících procesů, tj. klasifikace slohových prací.

Každá z forem a postupů hodnocení plní v procesu učení jistý účel a je nutná jejich provázanost pro eliminaci nežádoucích účinků a maximální využití potenciálů jednotlivých postupů. Mimo to neexistuje univerzální hodnocení vyhovující každému žákovi. Jednotlivé formy a postupy mohou tvořit dohromady skládanku, která připraví každého žáka pro budoucí život osobní, studijní a i pracovní.

1.3.4 Objektivita, validita a reliabilita hodnocení

Hodnocení je do velké míry subjektivní záležitostí, doprovázené emocemi, které mají vliv na hodnotící soudy každého zúčastněného jedince. Hodnotící výroky a chování, které učitel projevuje vůči svým žákům, si žák interpretuje (ač ne vždy stejně, jak bylo zamýšleno), což má vliv na jeho motivaci a aspirace. Emocím spojených s hodnocením a zpětnou vazbou bude věnován prostor v následující kapitole o zpětné vazbě.

Výsledné hodnocení mnohdy ještě závisí na dalších aspektech než jen na aktuální úrovni výkonu. Do hodnocení se může promítat úsilí, úhlednost vypracování, vztah učitele a žáka, účel a způsob hodnocení a další.

Studie amerických výzkumníků (Strach & Elliott, in Guskey & Bailey, 2001) prokázaly vysokou míru subjektivity při hodnocení žákovských prací. První studie se týkala středních škol a hodnocení práce v anglickém jazyce. Při hodnocení stejné práce se počet získaných bodů lišil od 64 do 98. Subjektivitu způsobily rozdílné priority učitelů, zatímco někteří se zaměřili na gramatiku a stylistiku, jiným šlo o komunikační záměr a celkové vyznění včetně originality. Tato studie byla odborníky kritizována za to, že je hodnocena tvořivá práce žáka, která je vždy z podstaty věci subjektivní. Autoři tedy studii zopakovali v matematice na učivu geometrie. Rozdílnost v hodnocení byla překvapivě ještě větší než u učitelů angličtiny. Počet bodů jednoho testu se pohyboval v rozmezí od 28 do 95. Zatímco některý učitel odečítal body za nesprávné odpovědi, další bral v potaz způsob uvažování, jiný zdůrazňoval úhlednost vypracování. (Guskey, & Bailey, 2001) Kromě toho výslednou známku mnohdy ovlivňovaly i další faktory, jako je vynaložené úsilí, přístup k danému předmětu či celkové chování. Tato směsice mnoha aspektů ovlivňujících hodnocení je potom velmi obtížně interpretovatelná, a zapříčiňuje problémy (otázky) s objektivitou, validitou a spolehlivostí hodnocení.

Pozastavme se nad jedním aspektem, který často figuruje ve zdůvodnění uděleného hodnocení, a to je úsilí (snaha) žáka. Za zjevně vynaložené úsilí je možné žáky odměnit lepší známkou, na druhé straně, pokud snaha není zřejmá, může mít zhoršená známka funkci trestu. Podle Hrabala & Pavelkové (2010) učitelé všech předmětů posuzují výkonnost ve shodě s tím, jak oceňují snahu a nadání. Učitelé měli tendenci přisuzovat pilným žákům vyšší úroveň nadání, než odpovídalo realitě, a naopak žákům s nižšími schopnostmi přisuzovali menší píli (Hrabal & Pavelková, 2010).

Výzkumníci porovnávající vzdělávání v USA a Japonsku se snažil porozumět tomu, proč žáci asijských učitelů dosahují lepších výsledků. Jako hlavní příčina byla identifikována skutečnost, že zatímco američtí učitelé (ale také rodiče) kladli důraz na vlohy a schopnosti, jejich asijské kolegové na snahu a vytrvalost (Petty, 2008; Fisher, 2011). Fisher (2011) to zdůvodňuje slovy badatele Ruttera: „dlouhodobé zisky ze vzdělávání nevyplývají z toho, čemu se děti konkrétně vyučují, nýbrž z toho, jak to působí na postoje dětí k učení, na jejich sebeúctu a na jejich přístup k úkolům“ (Fisher, 2011, s. 143).

K zajištění objektivitu pomáhá řada metod či nástrojů (kritéria hodnocení, hodnocení jedné práce několika hodnotiteli apod.), které zároveň přispívají k zajištění reliability. Ta by nám měla zaručit, že při hodnocení docházíme za stejných podmínek ke stejným výsledkům. Na hodnocení jsou kladeny také požadavky validity, tedy zda hodnocení zjišťuje jen to, co se od něj očekává. Žáci by měli být hodnoceni za to, co bylo důsledně probráno, procvičeno, domluveno a souvisí s předmětem hodnocení.

Ruku v ruce s otázkou objektivitu se objevuje otázka spravedlivého hodnocení a to především z pohledu žáků, kteří mnohdy pojem objektivní hodnocení ztotožňují s pojmem spravedlivého hodnocení. Ovšem spravedlivé hodnocení není jednoduché definovat, nicméně dá se předpokládat, že žáci požadují spravedlivost především ve smyslu nezájatosti, nestrannosti a předvídatelnosti, což ovšem nemusí vylučovat myšlenku hodnocení dle individuální vztahové normy. „Tvrdá objektivita nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací.“ (Slavík, 1999, s. 62).

2 Zpětná vazba

2.1 Definice zpětné vazby

Ve školním prostředí není zpětná vazba nahodilým procesem. Je většinou vyžadována a podávána za nějakým účelem. Označuje situaci, kdy žák po svém výkonu dostává od někoho dalšího informaci o tom, jak probíhá proces jeho učení a jaký pokrok v učení udělal (Bloom & kol., 1971; Mareš & Krivohlavý, 1995; Mareš, 2013). Chápeme ji tedy jako informaci určenou žákovi, která ho informuje o průběhu a výsledcích jeho učení vzhledem k nějakému vzdělávacímu cíli (Košťálová & Straková, 2008; Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Na základě úrovně výkonu žáka může zpětná vazba potvrdit dosažení cíle, správnost odpovědi či dosažení úrovně výkonu, pokud není žádný rozdíl mezi současnou a plánovanou úrovní výkonu. V případě rozdílu může zpětná vazba poskytnout více či méně detailní informaci, která se může týkat učebních úkolů či procesů a navést žáka k cíli.

Slavík (1999) rozlišuje zpětnou vazbu hodnotící a nehodnotící. Hodnotící zpětnou vazbu popisuje jako „informační vztah, v němž je vykonavateli určité činnosti poskytována informace o důsledcích této činnosti“ (Slavík, 1999, s. 186) za účelem korigování činnosti daného jedince. Zatímco nehodnotící zpětná vazba neobsahuje hodnotový soud, je pouze komentářem k dané situaci, například, že mluvčí bere situaci na vědomí. Ve školním prostředí se povětšinou setkáváme s hodnotící zpětnou vazbou. Slovo hodnotící může mylně vzbuzovat dojem, že jde o hodnocení, tedy o výroky o hodnotě daného výkonu či řešení, což je pouze jeden z možných způsobů podávání zpětné vazby, mnohdy však nedostatečný, pokud není doplněn o konkrétní popis výkonu žáka. Cenná zpětná vazba „konkrétně popisuje, co se žákovi podařilo, a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo“. (Košťálová, Miková & Stang, 2008, str. 15)

Zpětnou vazbu lze také vnímat jako jeden z prostředků komunikace. Její přítomnost je právě tím, co odlišuje komunikaci mezi žákem a učitelem od běžné interpersonální komunikace (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Zpětná vazba neinformuje žáka pouze o úspěchu jeho výkonu, ale například také o postojích učitele, jeho vztahu k žákům, probíranému učivu i celé škole. Mimoto ukazuje žákům, jak posuzovat vlastní výkon a rozvíjí tak jejich schopnost sebehodnocení. Je to právě způsob komunikace, tedy způsob podávání a vnímání zpětné vazby, která z velké části ovlivňuje charakter konkrétního učebního procesu i jeho účinky.

Zpětnou vazbu vnímáme tedy jako nástroj pedagogické komunikace, který informuje žáka o stavu jeho poznání, možnostech zlepšení a pokroku, a formuje nejen jeho vývoj v rámci učebního procesu, ale i jeho osobnostní vývoj.

2.2 Cíl zpětné vazby

Jak již bylo naznačeno, základním cílem zpětné vazby je pozitivní změna, tedy skutečnost, že se student něco naučil či minimálně měl možnost se něco naučit (když pomineme dopad na učitele a spolužáky). Podle Hattie a Timperley (2007) by zpětná vazba měla odpovídat na tři základní otázky: Kam žák směřuje? Jak se mu na cestě daří? Kam má jít dál? Základním cílem edukačního procesu je pomáhat žákovi nacházet odpovědi na dané otázky a zpětná vazba je nejen jedním ze zásadních činitelů, které ovlivňují učení, ale právě tím komunikačním kanálem, který učení umožňuje. Ještě více specifikují cíle zpětné vazby Košťálová & Straková (2008), kdy jako cíle zpětnovazebního procesu udávají:

- a) zjistit nejen míru zvládnutí úkolu žákem, ale i momentální míru, které je žák schopen
- b) informovat žáka o tom, co zvládl
- c) pomoci žákovi návodnými otázkami přiblížit se úplnému zvládnutí úkolu
- d) pomoci plánovat další postup výuky a učení žáka

2.3 Funkce a typy zpětné vazby

2.3.1 Funkce zpětné vazby

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) má zpětná vazba několik funkcí, je to

- a) funkce regulativní (umožňuje usměrňovat žákovo učení),
- b) funkce sociální (utváří vztah mezi učitelem a žákem),
- c) funkce poznávací (umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele, sám sebe a svůj styl učení) a
- d) funkce rozvojová (napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji).

Pouze z pohledu učební látky Butler a Winne (1995) rozlišují pět funkcí zpětné vazby:

- a) potvrdit znalost,
- b) přidat informaci,
- c) upravit nesprávné pochopení,
- d) upřesnit současné poznání
- e) restrukturovat žákova schémata týkající se učeného obsahu.

Dále uvádějí, že externí zpětná vazba je důležitou součástí seberegulace, kdy informace ze zpětné vazby se míchá s dalšími informacemi (např. původními koncepty žáka) a ovlivňuje tak následný výkon. Do třetice uvedme čtyři funkce zpětné vazby podle Košťálová, Miková & Stang (2008):

- a) poznávací,
- b) motivační,
- c) korektivně konativní a
- d) osobnostně-vývojovou.

Pokud bychom všechny zmíněné přístupy sloučili, lze zpětné vazbě přičíst následujících pět základních funkcí:

- a) poznávací – informuje žáka o stavu jeho poznání, ale pomáhá i žákovi poznat sám sebe, svůj učební styl a další okolnosti učebního procesu,
- b) regulativní – usměrňuje a směřuje žákovo učení a jednání,
- c) motivační – motivuje žáka k dalšímu výkonu,
- d) rozvojová – napomáhá žákovi k osobnostnímu rozvoji,
- e) sociální – utváří nejen vztah mezi učitelem a žákem, ale i spolužáky a celkově klima třídy.

2.3.2 Typy zpětné vazby

V odborné literatuře jsou rozlišovány různé druhy zpětné vazby, které plní v různé míře výše zmíněné funkce. Hattie a Timperley (2007) dělí zpětnou vazbu do čtyř úrovní podle jejího zaměření:

- a) zpětná vazba zaměřená na úkol diagnostikuje míru správnosti výsledku, adekvátnost výkonu;
- b) zpětná vazba zaměřená na proces zvládnutí úkolu obsahuje informaci, jak modifikovat postup pro zvládnutí úkolu;
- c) zpětná vazba zaměřená na seberegulaci navozuje sebehodnocení a motivuje žáka k výkonu;
- d) zpětná vazba zaměřená na osobnost žáka podává informaci zaměřenou na hodnocení osobnosti žáka.

Pro učení žáků se jeví nejúčinnější zpětná vazba zaměřená na proces (žáci mohou obdržet informaci o tom, jakým způsobem modifikovat svůj postup vzhledem k očekávanému výsledku; tento typ zpětné vazby podporuje žákovo hlubší porozumění učení i hodnocení),

a zpětná vazba zaměřená na seberegulaci, která je důležitá pro sebehodnocení žáků a motivuje je ke zvládnutí úkolu. Naproti tomu zpětná vazba zaměřená na osobnost žáka se zdá být bez přímé souvislosti s aktuálními žákovskými výkony a její přínos je tedy diskutabilní. DeNisi a Kluger (2000) ji považují za nejméně efektivní a problematickou. Zpětnou vazbu lze také rozlišovat pouze dichotomicky. Jeden způsob je členit zpětnou vazbu na pozitivní či negativní, přičemž pozitivní přijímá žákovu odpověď jako správnou a negativní žákovu odpověď odmítá a označuje ji jako nesprávnou či nedostatečnou. Dále můžeme diferencovat zpětnou vazbu záměrnou a nezáměrnou, poskytovanou učitelem, spolužáky či skrze počítačové programy (Lipnevich & Smith, 2008). Mareš & Křivohlavý (1995) či Lipnevichová & Smith (2008) uvádí zpětnou vazbu přímou (souhlas, pochvala, nesouhlas, výtka, jednoduchá pozitivní či negativní odpověď) a nepřímou (doplnění původní odpovědi konkretizací, zpřesněním, zúžením; vyžádání si dalších odpovědí či alternativ). Kulhavy & Stock (1989) rozlišují zpětnou vazbu na verifikaci a elaboraci. Verifikace označuje odpověď za správnou či špatnou a elaborace rozvádí správné řešení nebo podává informaci, jak dojít ke správnému řešení. Tato dvě pojetí spojuje ve své typologii Chin (2006), která rozlišuje čtyři typy zpětné vazby založené na způsobu reakce učitele:

- a) učitel potvrdí správnost odpovědi a naváže výkladem (pozitivní verifikace);
- b) učitel potvrdí správnost odpovědi a položí další otázku, která vyplývá z předchozí odpovědi žáka (pozitivní elaborace);
- c) učitel odmítne odpověď žáka a poskytne správné řešení (negativní verifikace);
- d) učitel odmítne odpověď žáka a položí návodné otázky, které navedou žáka ke správnému řešení (negativní elaborace).

K podobnému rozlišení zpětné vazby dospěli i Šedřová, Švaříček & Šalamounová (2012) ve svém výzkumu interakce žáků a učitelů v hodinách humanitních předmětů. Šlo tedy o okamžitou vyslovenou zpětnou vazbu při mluveném projevu. Rozlišují zamlčené hodnocení, které je ekvivalentem verifikace, a informativní zpětnou vazbu, která je ekvivalentem elaborace, přičemž oba typy se dají rozlišit na negativní a pozitivní variantu. Popisují je takto:

1. Zamlčené hodnocení

- a) V případě pozitivní odpovědi má podobu jednoduché akceptace žákovské odpovědi, jako je „ano“, „dobře“, zopakování odpovědi žáka či pochvala pronesená neutrálním tónem.

b) V případě negativní zpětné vazby je žák upozorněn na chybnou odpověď, a pokud žák okamžitě nenabídne novou odpověď, správnou odpověď poskytne učitel.

2. Informativní zpětná vazba (také elaborace správné odpovědi)

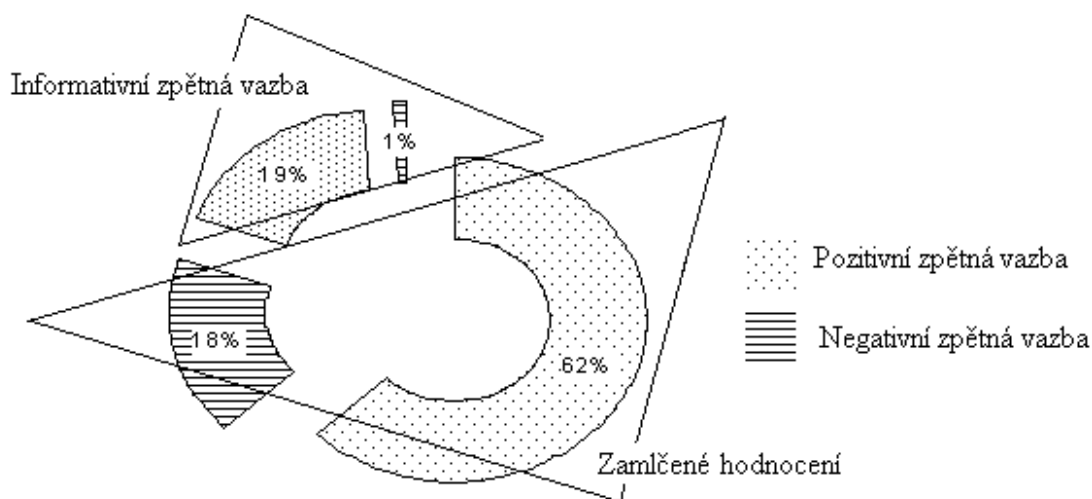
a) V případě pozitivní zpětné vazby učitel odpověď akceptuje a sám doplní další informaci, anebo se ji snaží získat následnou otázkou od žáka.

b) V případě negativní zpětné vazby učitel interpretuje chybu a ponechává na žákovi, aby chybu opravil.

Ve výzkumu Šed'ové, Švaříčka, Šalamounové (2012) bylo zastoupení zamlčeného hodnocení (80 %) daleko větší než zastoupení informativní zpětné vazby (20 %) a stejně tak celkový počet pozitivní zpětné vazby (81 %) dalece převyšuje výskyt negativní zpětné vazby (19 %) (viz.obrázek 1). Zamlčené hodnocení sice naplňuje funkci zpětnovazebního prvku v pedagogické komunikaci, ale nepřináší žádnou hodnotící zprávu týkající se výkonu žáka, ani ho nepopisuje. Je spíše implicitní, a žáci většinou rozpoznají pozitivní zpětnou vazbu od negativní podle toho, zda učitel přejde k další otázce či tématu, a nevyužije tedy možnosti podat zpětnou vazbu (v případě pozitivní ZV) či opakuje, případně přeformuluje, otázku (v případě negativní ZV). Pokud uvážíme fakt, že hlavním účelem zpětné vazby je informovat žáka o přednostech a nedostacích jeho výkonu, většina zpětné vazby, která byla učiteli ve výzkumu Šed'ové a kol. (2012) poskytována, by mohla být pokládána za nefunkční. „Přijatelně totiž funguje (zamlčené hodnocení) v situacích, kdy učitel klade uzavřené otázky směřující k tomu, aby žáci vylovili z paměti určitý faktografický údaj či provedli jednoduchou aplikaci známého pravidla.“ (Šed'ová & kol., 2012, s. 121) Ovšem učební proces má za úkol více než předávat faktografické znalosti. Problematická je především negativní zpětná vazba zamlčeného hodnocení. Mnohdy má formu výpovědí typu „seš blízko“ či „něco mi tam chybělo“ a nenavádí jakýmkoliv způsobem žáka ke správné odpovědi. Pomocná vodítka jsou omezena pouze na doplňování vět či dokončení slov, která učitelé začnou předříkávat. Žákům je tedy většinou poskytnuta informace, že jejich odpověď je chybná, a co je správná odpověď, ale chybí informace, jak správné odpovědi dosáhnout.

Šed'ová a kol. (2012) poskytují i zdůvodnění zjištěného stavu. Jedním z důvodů může být fakt, že se učitelé chtějí odlišit od postupů školy minulého století, která je kritizována za nadměrné opravování žáků, jejich nadměrnou kritiku a následné srážení jejich sebevědomí. Tedy, ač možná mnohdy nevědomky, pokládají uzavřené otázky nižší

kognitivní úrovně, které jsou jednodušší, a následně žáci odpovídají převážně správně, proto učitelé mohou poskytovat pozitivní zpětnou vazbu. Dalším důvodem pro častější volbu uzavřených otázek je bezradnost v tom, jak hodnotit různorodé odpovědi žáků na otázky otevřené. Neochota podávat korektivní zpětnou vazbu na kreativní výkon žáků (tedy na otevřené otázky) tak vede k velkému počtu pozitivní zpětné vazby, protože učitelé přijímají „každý názor za přípustný“ (Šed'ová & kol., 2012, s. 122).



Obrázek 1 Procentuální zastoupení jednotlivých typů zpětné vazby ve výzkumu Šed'ové, Švaříčka & Šalamounové (2012)

Nicméně ani informativní zpětná vazba není po obsahové stránce o mnoho bohatší, většinu totiž činí informace o formálních kritériích výkonu žáka (spisovnost, plynulost projevu apod.) a míra aktivity a zapojení do hodiny. Zpětná vazba je tedy mnohdy spíše prostředkem k organizaci vyučovací hodiny a řízení výukové komunikace než poskytování hodnotících výroků. Výzkumu Šed'ové & kol. (2012) zde věnujeme tolik prostoru, protože věříme, že poskytuje důležitý vhled do praxe podávání zpětné vazby v českých školách. Především se ve světle jejich výzkumu může zdát účinnost zdánlivě efektivních typů zpětné vazby diskutabilní.

2.3.3 Pochvala

V souvislosti s pozitivní zpětnou vazbou bychom neměli zapomenout téma pochvaly. Gavora (2005) vytvořil typologii reakcí učitele na správnou odpověď žáka, přičemž pochvala je právě jednou z nich. Učitelé mohou reagovat následujícími způsoby:

- a) akceptací odpovědi žáka – učitel tak potvrdí odpověď žáka často stručným komentářem či neutrálním tónem, případně Ano; Mhm; V pořádku; Další – přičemž „další“ zde znamená správně, pojďme dále;
- b) echo odpovědí – kromě potvrzení správnosti odpovědi učitel odpověď žáka zopakuje (doslovně či ji parafrázuje, př. Ž: Toto dílo napsal Seifert – U: Ano, byl to Seifert.);
- c) elaborací odpovědi žáka – ta představuje rozvinutí či rozšíření žákovy odpovědi;
- d) pochvalou žáka – učitel žáka ocení a vyzdvihne žakovu odpověď často přátelským a příjemným tónem.

Pochvala, tedy pozitivní hodnocení či ocenění nějakého produktu, výkonu nebo charakterové vlastnosti, je druhým nejčastějším typem zpětné vazby, hned po známkách (Lipnovich & Smith, 2008), ale bývá diskutován její dopad na žáky a jejich učení. Dle Ilies & Judge (2005) může být efektivní v tom, že motivuje žáky v dosahování vyšších cílů, ale na druhé straně podle Baumeister, Hutton & Cairns (1990) může naopak oslabit výkon, bez ohledu na to, zda je relevantní či irelevantní vzhledem k úkolu, a často bývá její efekt časově omezen. Negativní efekt může být způsoben tím, že jedinec, který je pochválen, má pocit, že se nepotřebuje zlepšovat, takže se následkem zmenší jeho úsilí vložené do přípravy na další výkon. Brinko (1993) konstatuje, že pokud žáci pravidelně dostávají jen pozitivní zpětnou vazbu, mohou se stát samolibými (Brinko, 1993). Také příliš častá pochvala může způsobit závislost na pochvale a následně snížit sebedůvěru. Dále opakované chválení inteligence, namísto snahy učení v žácích může rozvíjet strach z neúspěchu. V neposlední řadě nepodporuje komunikaci, má tendenci ukončit diskuzi a znemožnit další rozvedení myšlenky. Nicméně konstruktivní pochvala nebo pozitivní hodnocení má nepochybně pozitivní vliv na sebedůvěru a sebevědomí žáka, a pro úspěšný učební proces je nepostradatelná, stejně jako konstruktivní kritika, které by měla být jejím stálým průvodcem.

Co však vlastně vnímáme pojmem pochvala? Pochvala může nabývat různých forem od výroků, v nichž se učitel pozitivně vyjadřuje o výkonu, nápadech, chování, tvořivosti žáka, přes pokyvování hlavou, gesta, mimiku, vyjádření zájmu nebo překvapení, přijetí myšlenky nebo nápadu žáka až po kladení objasňujících otázek. Pochvala může být vnímána jako synonymum k pozitivnímu hodnocení či jen jako jedna z jeho forem, přičemž hranice mezi těmito dvěma pojetími je velmi tenká a variabilní. Vodítko ke vztahu těchto dvou pojmů neposkytuje ani Pedagogický slovník, jehož autoři definují pochvalu

jako největší odměnu, které se může žákovi ve školním prostředí dostat. Ačkoliv zdůrazňují, že by se měla vázat k výkonu žáka, připouštějí i hodnocení osobnosti žáka. Přisuzují ji tři funkce informační (potvrzuje žákův výkon jako správný), motivační a z pohledu žáka vyjádření osobnostního vztahu s učitelem či rodičem. (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, str. 157) V této práci pochvalu nahlížím jako zastřešující pojem pro jakékoliv pozitivní hodnocení výkonu žáka, případně jeho chování, schopnosti, osobnosti apod., ať už konkrétní či nekonkrétní, přičemž si uvědomuji nevhodnost určitých typů pochvaly.

2.4 Korektivní zpětná vazba

Nejčastěji se ve vyučování objevuje zpětná vazba zaměřená na výsledek činnosti, míru zvládnutí úkolu apod. Zpětná vazba, jež je reakcí především na chybný či nedostatečný výkon, bývá mnohdy označována jako korektivní. Termín korektivní přesněji vyjadřuje skutečnost, že podává informaci o míře správnosti a možnostech nápravy vzniklé situace (výkonu). Jako korektivní zpětnou vazbu označuje Hattie & Timperly (2007) zpětnou vazbu zaměřenou na úkol. Taková zpětná vazba podává informace o správnosti odpovědi, relevantnosti výkonu apod. Sheen (1994) definuje korektivní zpětnou vazbu jako zastřešující pojem pro jakoukoliv negativní (implicitní i explicitní) zpětnou vazbu ve školní i běžné komunikaci. Beuningen & kol. (2012) dokonce považují korektivní zpětnou vazbu (*corrective feedback*) a opravu chyby (*error correction*) za synonyma.

V této práci vnímám korektivní zpětnou vazbu jako negativní reakci ze strany hodnotitele, která v sobě zahrnuje jak implicitní, tak explicitní opravu chyby (tedy odmítnutí minimálně části výkonu), ale obsahem ji převyšuje.

2.5 Zdroje a adresát zpětné vazby

Jak již bylo naznačeno, učitel nemusí být jediným zdrojem zpětné vazby. V kontextu vzdělávání můžeme najít nejméně šest zdrojů, od kterých může žák zpětnou vazbu získat: učitel, vrstevník, rodič, učebnice nebo počítač (Hattie & Timperley, 2007) a daný úkol, pokud jsou cíle a kritéria stanoveny tak, že je žák schopen sebehodnocení. Zdroj zpětné vazby může ovlivnit vnímání obsahu zpětné vazby jako méně uvěřitelné či užitečné a ovlivnit tak následné přijetí zpětné vazby a následný proces učení či opravení úkolu.

Ze zpětné vazby nemusí profitovat vždy jen adresát zpětné vazby. Korektivní zpětná vazba se povětšinou vyskytuje jako odpověď na určitý chybný výrok konkrétního žáka, ale

v kontextu školy se očekává, že i jeho spolužáci se poučí z opravy dané chyby. Mají sledovat komunikaci ve třídě a účastnit se jí minimálně jako posluchači. Očekává se, že budou vytvářet své vlastní odpovědi a porovnávat je s aktivním spolužákem nebo se zpětnou vazbou učitele. Role posluchače má své výhody. Dokonce se zdá, že někteří žáci se učí více jako pasivní účastníci než jako účastníci aktivní. Jako pasivní účastník může žák poslouchat a bez úzkosti se soustředit na zpracování toho, co slyší, protože není pod tlakem, že musí veřejně reagovat. Výzkumy naznačují, že lepší žáci více využívají takovýchto příležitostí, poslouchají více aktivně a profitují z interakce slabších žáků, než je tomu naopak (Knapp-Potthoff, 1987, in Ondráková, 2015). Knapp-Potthoff (1987, in Ondráková, 2015) vytváří hypotézu, že pomalejší tempo interakce méně zdatných studentů dává možnost studentům více naplánovat odpověď nebo formulovat hypotézu a zpracovat zpětnou vazbu adresovanou druhým. Pro slabší žáky je interakce učitele a lepších žáků příliš rychlá, a proto potřebují být spíše v interakci sami.

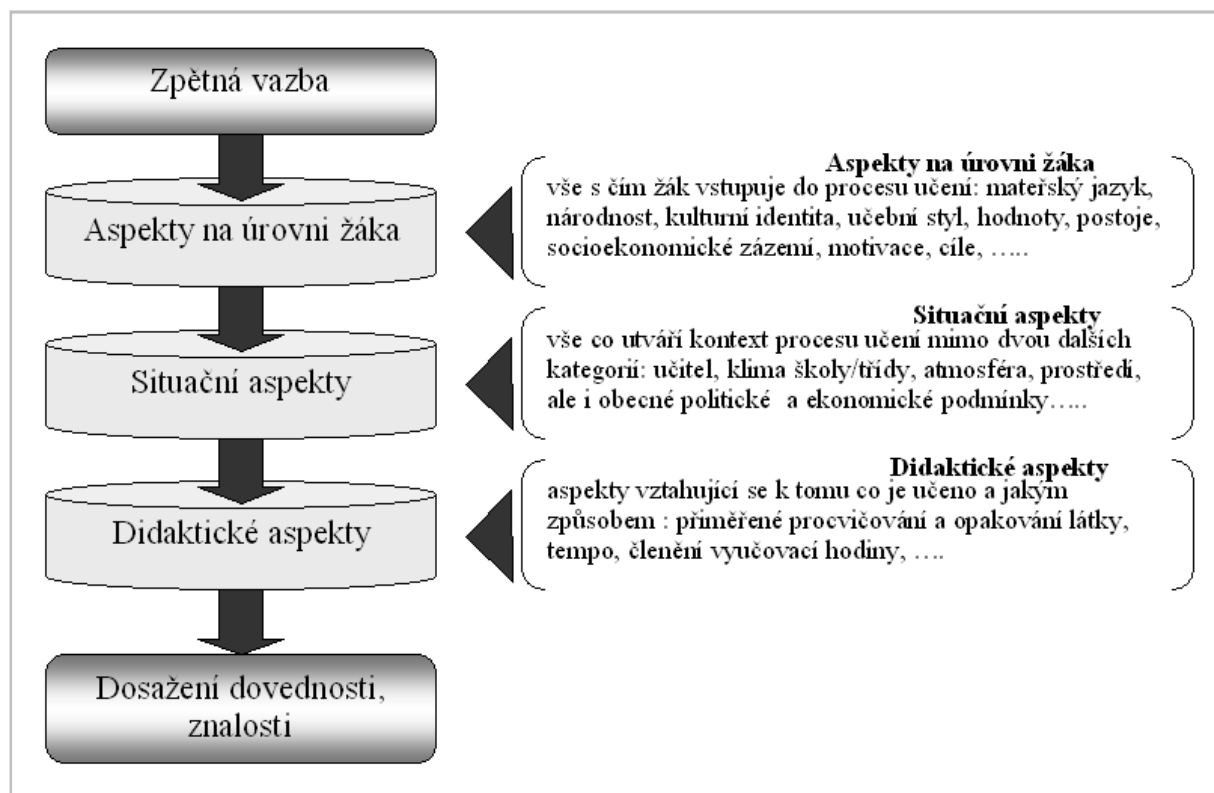
2.6 Aspekty ovlivňující účinnost zpětné vazby

I přes vysokou kvalitu nemusí zpětná vazba vždy dosahovat svého potenciálu, protože její přijetí a účinnost ovlivňuje ještě celá řada dalších faktorů, které mohou učitelé stěží ovlivnit, ale měli by si jich být vědomi. Studenti nakládají se zpětnou vazbou různě. Informace ze zpětné vazby mohou žáci přijmout, upravit nebo odmítnout.

Podle Slavíka (1999) rozhoduje o účincích hodnocení několik faktorů. Především jsou to přechodné i dlouhodobé vlastnosti žáka psychické i somatické (temperament, houževnatost, míra psychické stability, citlivost apod.), pak způsob podávání zpětné vazby a celkově hodnocení a v neposlední řadě celkový kontext hodnocení, zejména sociální podmínky, jako je klima třídy i celé školy, postoj rodičů k chybě, výchova, vztah žáka a učitele, žáka a spolužáků a další.

Evans & kol. (2010) rozdělují aspekty, které ovlivňují úspěšnost (účinnost) zpětné vazby do tří typů: aspekty na úrovni žáka, situační aspekty a didaktické aspekty. Připouštějí i existenci aspektů, které se těžko vymezují a jsou stěží zařaditelné právě do jedné z kategorií. Jak naznačuje níže uvedený graf, Evans & kol (2010) vidí jednotlivé typy jako po sobě následující filtry, které mohou usnadnit či zablokovat účinky zpětné vazby. Pro účinnost zpětné vazby a dosažení požadované dovednosti či znalosti je nutné funkčnost každého z filtrů. Jednotlivé aspekty se ovlivňují navzájem a vysoká podpora procesu učení na jedné úrovni (např. motivace žáka) nevykompenzuje nedostatek na úrovni jiné (např.

nedostatečné vybavení učebny). Nicméně aspekty na úrovni žáka ovlivňují kontext učení nejvíce. Podle Dornyeiho (2005, In Busse, 2013) jsou individuální charakteristiky žáka zásadními prediktory úspěchu učení, přičemž za jeden z nejdůležitějších mediátorů zpětné vazby na úrovni žáka je považována motivace (Busse, 2013). Busse (2013) tvrdí, že motivace může mít daleko větší vliv na konečný výsledek učení než zpětná vazba, a že se vzájemně ovlivňují účinek zpětné vazby, forma zpětné vazby a motivace. Podle Bandurovy teorie vnímání vlastní účinnosti jsou motivace a vnímání vlastní účinnosti podporovány právě poskytováním informací, jak dosáhnout vytčených cílů, a zpětnou vazbou k pokroku žáka vzhledem k vytčeným cílům. (Bandura, In Busse, 2013) V každém případě jsou motivace a sebedůvěra zásadními aspekty na úrovni žáka.



Obrázek 2 Aspekty ovlivňující účinnost zpětné vazby znázorněné jako filtry (Evans a kol., 2010)

Podle Hattie & Timperley (2007) přijetí zpětné vazby velkou měrou ovlivňuje míra důvěry ve správnost svých odpovědí. Pokud student předpokládá své odpovědi za správné a zpětná vazba to potvrdí, žák zpětné vazbě věnuje jen malou pozornost. Stejně tak pokud student považuje své odpovědi za chybné a zpětná vazba to potvrdí, její účinek je také

malý. Největší efekt má zpětná vazba, pokud student očekává správné odpovědi a ony se ukážou chybnými.

Důležitý je také způsob, jakým žáci vnímají zpětnou vazbu, protože zpětná vazba může být účinná jen tehdy, pokud ji žák přijme a pracuje s ní dál. Přičemž to, zda žáci považují zpětnou vazbu za motivující či demotivující, zvyšuje či snižuje předpoklad pro zlepšování se v daném úkolu.

Mnoho studií potvrzuje, že studenti očekávají a chtějí zpětnou vazbu od učitele a této zpětné vazby si cení. Nicméně studie nepodávají ucelený obraz o preferovaném charakteru zpětné vazby ze strany žáků. Jedním z důvodů může být právě fakt, že nejen účinek, ale i preference určité formy či typu zpětné vazby závisí na mnoha dalších faktorech, jako je věk, inteligence, úroveň znalostí, osobnost žáka i učitele a další. Mnohé studie se shodují, že žáci chtějí pozitivní a povzbuzující zpětnou vazbu, navíc ale upřímnou a přesnou. Mnohým studentům chybí informace, čím byl jejich výkon správný či dobrý, nebo konkrétní informace, jak postupovat ve zlepšení výkonu. Studenti ve výzkumu Tsui a Ng (2000) považovali zpětnou vazbu za nápomocnou tehdy, pokud poskytovala konkrétní a podrobné návrhy pro nápravu. Pokud tomu tak bylo, studenti zapracovali návrhy do oprav slohových prací, ale ignorovali veškerou zpětnou vazbu, která nebyla konkrétní či nevysvětlovala problémy.

2.7 Kvalitní popisná zpětná vazba

Jak již bylo naznačeno, pouze kvalitní zpětná vazba vede k pozitivním výsledkům, ze kterých profituje nejen žák, ale i učitel či jeho spolužáci. Přestože je však zpětná vazba obecně považována za prospěšnou, mezi výzkumníky stále probíhají diskuze, jak by měla "dobrá" zpětná vazba vypadat. Různé typy zpětné vazby neslouží stejnému účelu, ani nemají stejný účinek na učení žáka. Ve chvíli, kdy učitel podává zpětnou vazbu žákům, musí provést mnoho simultánních a komplexních rozhodnutí (a to mnohdy v rámci sekundy) ohledně načasování, rozsahu, obecnstva, zaměření, funkce, stylu, srozumitelnosti, přesnosti a tónu zpětné vazby. Zpětná vazba by měla pomoci žákovi překlenout mezeru mezi současným stavem poznání a cíleným stavem poznání, ale některé formy zpětné vazby mohou mít opačný účinek, pokud jsou příliš nejasné, nepřesné nebo se nevážou na cíl učební aktivity. Proto rozeberme některé obecné charakteristiky kvalitní a účinné zpětné vazby.

Cenná zpětná vazba „konkrétně popisuje, co se žákovi podařilo, a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo.“ (Košťálová, Miková & Stang, 2008, str. 15) Atributy, kterými se popisuje kvalitní zpětná vazba, jsou popisná, korektivní, cílená, častá a časná zpětná vazba. Přičemž "čím cílenější a konkrétnější je zpětná vazba, čím častější a časnější, tím větší šance je, že dosáhne vytčených cílů poznání." (Straková & Košťálová, 2008) Než přistoupíme k detailnímu popisu účinné a kvalitní zpětné vazby, popíšeme, jak by měl vypadat proces podávání zpětné vazby. Košťálová & kol (2008) navrhuje čtyři fáze učitelovy zpětnovazební činnosti pro dosažení účinné zpětné vazby. Nejdříve učitel pozoruje žáky a jejich činnost a prohlédne si výsledky dané činnosti (1), poté porovnává žákův výkon s předem stanovenými kritérii (2), pak učitel konkrétně popíše žákovi vše, co se mu povedlo, tedy popíše, jak a čím byla daná kritéria splněna (3) a v poslední fázi se zaměří na nedostatky ve výkonu žáka, ke kterým formuluje návodné korektivní otázky, aby sám žák mohl přijít na to, co je požadovaným výsledkem či jak k němu dojít (4).

Daný postup sám o sobě předurčuje, jak by měla zpětná vazba vypadat. Podle Košťálové & kol. (2012) by tedy učitel měl:

- a) podávat žákům zpětnou vazbu k jejich práci i výsledku,
- b) zakládat zpětnou vazbu na faktech, tedy na tom, co lze vypořádat u žáků a nevyvozovat předčasné závěry
- c) poskytovat zpětnou vazbu průběžně a včas, což znamená průběžně během celého učebního procesu, ne pouze na konci,
- d) poskytovat zpětnou vazbu jak v průběhu žákovy činnosti (práce na nějakém konkrétním úkolu), tak po skončení úkolu,
- e) používat popisný jazyk, ne posuzovací,
- f) poskytovat obsahově bohatou zpětnou vazbu, která ponese informace, nakolik žák splnil dané cíle,
- g) zpětnou vazbou žáka neohrožovat, tedy žák by se zpětné vazby neměl bát,
- h) volit takový způsob poskytování zpětné vazby, který odpovídá cílům učení.

K podobným závěrům dospěl na základě výzkumu zpětné vazby souvislého písemného projevu i Evans & kol. (2010), když identifikoval pět základních principů, které by měla zpětná vazba splňovat, aby byla účinná. Zpětná vazba by měla vycházet z potřeb žáka, identifikovaných z jeho výkonu, být zvládnutelná, smysluplná, včasná a pravidelná. Jejich návrh účinné zpětné vazby bude rozveden v kapitole věnované písemnému projevu.

Pokud se pokusíme výše uvedené shrnout, kvalitu zpětné vazby lze posuzovat především z pohledu času, obsahu, formy a funkce. Co se týče hlediska času, již bylo zmíněno, že zpětná vazba by měla být poskytována průběžně a včas, což znamená jak průběžně během celého učebního procesu v průběhu žákovy činnosti (např. práce na nějakém konkrétním úkolu), tak po skončení úkolu. Vedle toho je důležité ještě načasování zpětné vazby. Můžeme podávat zpětnou vazbu přímo v průběhu učební situace nebo po skončení učební situace, přičemž rozhodnutí, kdy zasáhnout a podat žákovi pomocnou ruku, je jedno z nejtěžších rozhodnutí učitele. Příliš častá korektivní zpětná vazba, může v žácích vzbudit dojem, že za svou práci nenesou plnou odpovědnost, a snížit jejich motivaci i sebedůvěru v dobrý výkon (Košťálová & Straková, 2008). Naopak řídká zpětná vazba může v žácích vyvolávat pocit bezradnosti a také snižovat sebedůvěru i motivaci. Možností, jak zvýšit frekvenci zpětné vazby a vylepšit načasování, jsou asistenti učitele zapojení do poskytování zpětné vazby, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, počítačové učební programy, které samostatně vyhodnotí výsledek, pracovní materiály, které zpětnou vazbu poskytují apod. Pravidelné poskytování zpětné vazby může být podpořeno elektronickým rozhraním Moodle a podobným elektronickým prostředím, které není vázáno na setkávání se učitele a žáka tváří v tvář.

Po obsahové stránce by měla být zpětná vazba cílená a konkrétní. Kvalitní zpětná vazba je založená na faktech, tedy na tom, co lze vypočítat u žáků, a nespolehá se na předčasné závěry. Měla by se vztahovat jak k cílům učení (daného úkolu), tak popisovat průběh práce i jeho výsledky, tedy popsat kam žák ve svém poznání došel (co se mu povedlo, co bylo „správně“), upozornit na slabá místa výkonu a nasměrovat cílenými radami a korektivními otázkami k dosažení vytčeného cíle. Pokud zpětná vazba nekonkretizuje cíle učení (učebního úkolu) a cíle jsou neadekvátní či nejasně formulované, žákům nemusí být jasné, jaký je vlastně rozdíl mezi požadovaným stavem a současným stavem výkonu a tedy nemusejí mít ani potřebu se rozdíly snažit překlenout. Informaci, jak má vypadat cílový stav, musí žák získat ještě před započítím práce, nicméně ve zpětné vazbě je nutné výsledek k cíli ještě vztáhnout. K popisu toho, co je cílem práce žáka, slouží dobře kritéria, která nejen vedou žáka při práci, ale poslouží k následné kontrole výsledku. V rámci popisného jazyka je ovšem také nutné zdůraznit požadavek, aby žák zpětné vazbě rozuměl. Tedy neměla by užívat odborného názvosloví, s kterým žák není ztotožněn, v cizích jazycích by se měla přiblížit jazykové úrovni daného žáka apod. S obsahem je úzce propojena forma zpětné vazby. Zpětná vazba může nabývat různých forem, od detailních

písemných komentářů po pokývnutí hlavy, jak bylo zmíněno již v jedné z předchozích podkapitol.

Zpětné vazby by se žák neměl bát, čehož je docíleno popisným jazykem a podporující atmosférou. Jazyk, který učitel při hodnocení žáků používá, úzce souvisí s jeho smyslem a cíli. Jak vypadá popisná zpětná vazba, již bylo částečně popsáno výše. Porovnejme ji nyní se zpětnou vazbou užívající posuzující jazyk, což jsou mnohdy shrnující výroky (Slohová práce se ti vydařila) nebo výroky vztahující se k osobnosti žáka (Jsi šikovný), které povětšinou nepodávají informace o výkonu žáka, ale někam ho zařazují. Tyto jednoznačné soudy odvrací pozornost od vlastního výkonu a práce žáka a strhávají ho na výsledek hodnocení. Rizikem ať už kladné či záporné posuzující zpětné vazby je její vliv na utváření sebeúcty a sebevědomí dítěte. Dlouhodobá negativní posuzující zpětná vazba snižuje sebevědomí žáka a naopak pozitivní zpětná vazba napomáhá utvářet neadekvátní a nerealistické sebevědomí a může u žáka prohlubovat obavu ze selhání, protože chce dostat pozitivní nálepky. Jednoduše řečeno nálepky mohou u žáků vytvářet nereálný obraz o sobě a svých schopnostech, který se přenáší z původně hodnocené oblasti do dalších oblastí jejich života i mimo školní prostředí. V neposlední řadě posuzující zpětná vazba může narušovat vztahy mezi žáky, protože je mnohdy zdrojem srovnávání.

Aby byla zpětná vazba účinná, měla by splňovat ideálně všechny výše zmíněné funkce. Popis procesu podávání zpětné vazby, jaký navrhuji Košťálová & kol., osvětluje, jakým způsobem jsou funkce plněny. Poznávací funkce zpětné vazby se naplňuje výčtem informací, které popisují daný výkon žáka. Popis pozitivních stránek naplňuje motivační funkci zpětné vazby a korektivně konativní (regulativní) funkce je naplněna popisem toho, co udělat pro zlepšení. Výše zmíněný postup poskytuje možnost žákům učit se sebehodnocení a budovat sebedůvěru, čímž naplňujeme osobnostně-rozvojovou funkci. (Košťálová, Miková & Stang, 2008)

Kvalitní zpětná vazba žáky neohrožuje, nevytváří v nich strach z chyby a selhání, a napomáhá vytvářet spolupracující prostředí ve třídě, čímž je naplňována sociální funkce. Díky tomu je možné bez obav zpětnou vazbu podávat před celou třídou (skupinou žáků), což má hned několik výhod. Danou zpětnou vazbu mohou využít a poučit se z ní i jiní žáci; tím se mohou vyvarovat daných chyb. Ostatní žáci mohou přijít i na další řešení a postupy a obohatit tak i učitele. Především se však žáci učí, jak podávat zpětnou vazbu i hodnotit sami sebe.

3 Chyba a její korekce

3.1 Definice

Jak již bylo několikrát naznačeno, základním podnětem pro korektivní zpětnou vazbu je většinou chyba žáka. Zpětná vazba mnohdy přímo směřuje k odhalení chyb. Chyba je kritériem průběhu a výsledku učení a rovněž kritériem pochopení určitého konceptu. Pro učitele je pak chyba důležitým ukazatelem míry zvládnutí učiva, ukazuje totiž na oblasti, které žáci ještě nezvládli. „Žádný výkon, pokud není zcela nahodilý, není chybou, protože je vždy zaměřen k určitému cíli – je většinou jen operováním podle pravidla, které je pro danou situaci a úlohu nepřiměřené; poskytuje zároveň cenný vhled do učení a poznávací činnosti.“ (Kulič, 1992)

Není to vyučování, které způsobuje učení, ale spíše pokus žáka učit se, nalézt význam, zvnitřnit dané postupy a poznatky (Wiggins, 1999, in Evans, 2010). Chybu lze tedy chápat jako nezbytnou součást rozvíjení kompetence a základní prostředek učení. S chybou vzniká určitý rozpor mezi požadovaným stavem a současným stavem a analýzou daného rozporu se člověk učí. Podle Kuliče (1992) je učení „proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. (...) K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské. (Kulič, 1992, s. 32) K formování daných zkušeností dochází právě porovnáváním vlastní činnosti a výsledků svého výkonu s požadovanými výsledky a normami. Při daném procesu je tedy nepostradatelná zpětná vazba.

Z pohledu konstruktivismu je chyba projevem vývojového stadia poznatkových struktur, spontánního předvědeckého pojetí reality, anebo důsledkem toho, že žák vidí jen dílčí aspekt reality a nebere v úvahu širší pohled na zkoumanou otázku.⁴ Podle Piageta (2011), jako průkopníka konstruktivismu, není tedy chyba žáka způsobena jeho neschopností, ale faktem, že žák reaguje na základě dosažené úrovně myšlení, která nemusí být odpovídající danému úkolu.

⁴Z pohledu konstruktivismu je hodnocení východiskem učení, protože zjišťuje vývojový stupeň dítěte, jeho pojetí reality a jeho zkušenosti a to co považuje za důležité. Vnímá tedy hodnocení jako zpětnou vazbu než jako závěr učení.

Kulič (1992) definoval chybu jako odchylku od předepsané výukové normy nebo od řešení, které vede k danému cíli. Jeho pohled je ovšem ovlivněn doznívajícím behaviorismem a soustředěním se spíše na naukové předměty. Přílehlavěji definuje chybu Slavík (1999) jako „v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“). Z praktického „užitého“ hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě chyby.“ (Slavík, 1999, str. 71)

Srovnávacím vzorem je nevyhnutelně mnohdy právě určitá norma. Tato práce se zabývá poskytováním zpětné vazby ve výuce anglického jazyka, tedy následující řádky bych ráda věnovala posuzování chyby na základě norem relevantních pro výuku cizího jazyka. Jazykovou normu lze chápat jako soubor zvyklostí v užívání jazyka, tedy souhrn ustálených, tj. pravidelně užívaných mluvnických i slovních prostředků a ustálených způsobů (pravidel a zákonitostí) jejich užívání, které objektivně existují v daném jazykovém útvaru v jistém období. Posuzování podle normy přináší určitá úskalí. V rámci jednoho jazyka a tedy jedné normy se může jednat o různé varianty regionální, sociální a situační. „Přijatelnost a přiměřenost jazykového vyjádření souvisejí vždy s kontextem použití a s postavením společenské skupiny, která je s tímto kontextem asociována (jiná společenská skupina může daný výraz považovat za zcela neadekvátní). Správnost vyjádření tedy podléhá interním pravidlům a je sociálně a regionálně podmíněna.“ (Ondráková, 2014, str. 12)

Ovšem ani správné vyjádření tedy neporušení normy, nemusí být zárukou, že se daný jedinec nedopustil chyby. Jedinec může recitovat naučený text, použít stereotypní frázi bez znalosti pravidla či omylem vytvořit správnou větu aplikací nesprávného pravidla či pouze náhodou vytvořit správný tvar. Úkolem učitele je tyto možnosti vyloučit, a odhalit i tyto zdánlivě správné a přitom chybné výroky.

Vedle toho existují různé typy norem, které lze ve vztahu k jazykovému systému aplikovat. Zmíňme zde jazykovou, didaktickou a pragmatickou normu podle Vogela (2000, in Ondráková, 2014). Norma jazyková se týká jazykového kódu a systému, a chyby s ní spojené lze rozdělit na chyby sémantické a chyby formální (fonetické, grafické, morfologicko-syntaktické). Pragmatická norma se týká konvencí a rozmanitého užití jazykových prostředků (např.: otázka tykání a vykání). Didaktické normy jsou v souladu s učební situací a souvisejí s úrovní výuky (chyby performance a chyby kompetence),

cílem výuky daným učebním plánem, kompetencí učitele v cizím jazyce a s normou žáka (jeho vztah ke své současné úrovni cizího jazyka a její ideální úrovni).

Marquillo Larruy (2002, in Klinka 2014) nabízí ještě další pohled na normativnost. Norma nemusí být vždy preskriptivní, tedy stanovující, jak má jazyk vypadat. Marquillo Larruy (2002, in Klinka, 2014) rozlišuje ještě:

- a) normu funkční, spojenou s praxí, užitím jazyka bez kodifikace;
- b) normu deskriptivní, která vysvětluje funkční normu bez toho, aby se k ní vyjadřovala v hierarchické opozici "špatně-dobře";
- c) evaluativní normu, která je naopak na hierarchizaci založena, většinou ve vztahu krásné-vulgární apod.;
- d) fantaskní, která je subjektivním pojetím norem předchozích, především té preskriptivní, na základě vědomí, že ideální normy nelze dosáhnout, proto si tvoříme vlastní normu.

Ve školním prostředí nabývá na zajímavosti právě fantaskní norma, která by mohla ovlivnit chápání chyby žáka i učitele. Pokud se žák (ale i učitel) přesvědčí o tom, že nemohou dosáhnout úrovně normy jazyka tak, jak mu je preskriptivně předkládána, může si vytvořit normu vlastní a tím otázku toho, co je a není chyba, značně relativizovat. (Klinka, 2014)

Pokud se vrátíme k definici Slavíka (1999), chybu odhalíme vždy srovnáním výkonu žáka s nějakým srovnávacím vzorem. Pak tedy záleží na tom, jaký srovnávací vzor pro posuzování žákova projevu (výkonu) zvolíme. Stejně vypadající chyby u různých jedinců mohou mít různý význam, příčiny i vyžadovat odlišnou korekci a další následující práci s chybou. Marquillo Larruy (2002, in Klinka 2014) navíc uvádí, že učitel je například náchylnější k hledání chyb v rukou psané produkci než v tištěném textu, u mladších žáků než u dospělých, u lidí s nižším sociálním statutem atd., přestože jsou učitelé při práci vedeni určitou normou. Norma je tedy něco, co v mentalitě učitelů a zřejmě i žáků pravděpodobně osciluje mezi několika úrovněmi.

Zcela jiný pohled na vnímání chyby nabízí Piepho (1998, In Ondráková, 2014) podle kterého není chyba odchylka od jazykové normy, ale zkušenost, že se daný komunikativní záměr nedá prosadit použitými prostředky. Presch (1980, In Ondráková, 2014) při posuzování toho, co je chyba, užívá kritérium správnosti (dodržení určitého gramatického pravidla) a kritérium srozumitelnosti (komunikativní efekt sdělení). Cherubim (1980, in Ondráková, 2014) vidí v chybách hybatele jazykového vývoje a změn. Používáním řeči

vznikají z různých příčin chyby, dané odchylky nejdříve používá jen úzký okruh uživatelů, který se postupně rozšiřuje, až se původní chyby mohou stát součástí normy (minimálně například že jevy nespisovné mohou být uznány jako spisovné)⁵. Tento poznatek klade určité nároky na učitele v nutnosti neztrácet kontakt se současným moderním jazykem a jeho rodilými mluvčími a své znalosti neustále zdokonalovat.

Sumarizaci názorů na to, co je to chyba, provedla Kleppin (1998, In Ondráková, 2014) „Chybu lze definovat jako odchylku od jazykového systému, jako porušení toho, jak se mluví a jedná uvnitř jazykového společenství, jako to, čemu partner v komunikaci nerozumí, co porušuje pravidla daná v učebnicích a gramatikách, dokonce i to, co učitel označí za chybu a co porušuje normu⁶ v myšlení učitele."

Na závěr této podkapitoly se nelze vyhnout myšlence relativnosti chyby, subjektivnosti hodnocení cizojazyčného projevu a celkem velké pravomoci učitele rozhodnout o tom, co je chyba a co není chyba. Zmiňované souvislosti kladou obrovské nároky na profesionalitu učitele, na jeho znalosti a dovednosti nejen v oblasti cizího jazyka, ale i psychologie, sociologie a dalších.

3.2 Typologie chyby

Jak bylo zmíněno, jedním z důležitých rozcestí při opravování chyby je její typ (druh). Přístupů k typologizaci chyby a tedy i samotných typologií chyb je celá řada, od obecných po velmi konkrétní, mnohdy jsou specifické pro daný předmět/obor. Není možné je tu vypsát všechny, ani to nepovažuji za přínosné, kromě toho jde o oblast, které je věnováno nejvíce výzkumu i místa v odborné literatuře. Uvedu zde jen pár typologií chyb, které jsou něčím specifické či shrnují názory více jazykovědců. Nejdříve se zaměřím na typologie specifické pro výuku cizích jazyků (Edge, 1989, Corder, 1981, Astolfi, 1997, Kuhs, 1987) a poté představím typologie založené na obecnějších aspektech (Knapp-Potthoff, 1987, Kulič, 1971, Choděra, 2007, De Vecchi a Magnaldi, 2008).

Začneme typologií Edgeho (1989) specifickou pro anglický jazyk a porovnejme ji s typologií Cordera (1981), jehož názvy typů chyb se zdají přiléhavější, přestože typologie Edgeho je komplexnější. Edge (1989) dělí chyby na významové (správně utvořený tvar slova či větná struktura, ovšem nesprávná v daném kontextu) a gramatické (nesprávně

⁵Pravděpodobně jsou myšleny především chyby rodilých mluvčích dopouštějících se v mateřštině, nelze předpokládat, že by chyby cizinců měly velký vliv na vývoj studovaného jazyka.

⁶Normu učitele vnímám jako vyjádření stádia výuky a míru probraného učiva (tedy chyba, která je u jednoho žáka v určité fázi učení penalizována, u jiného žáka v jiné fázi učení může být tolerována).

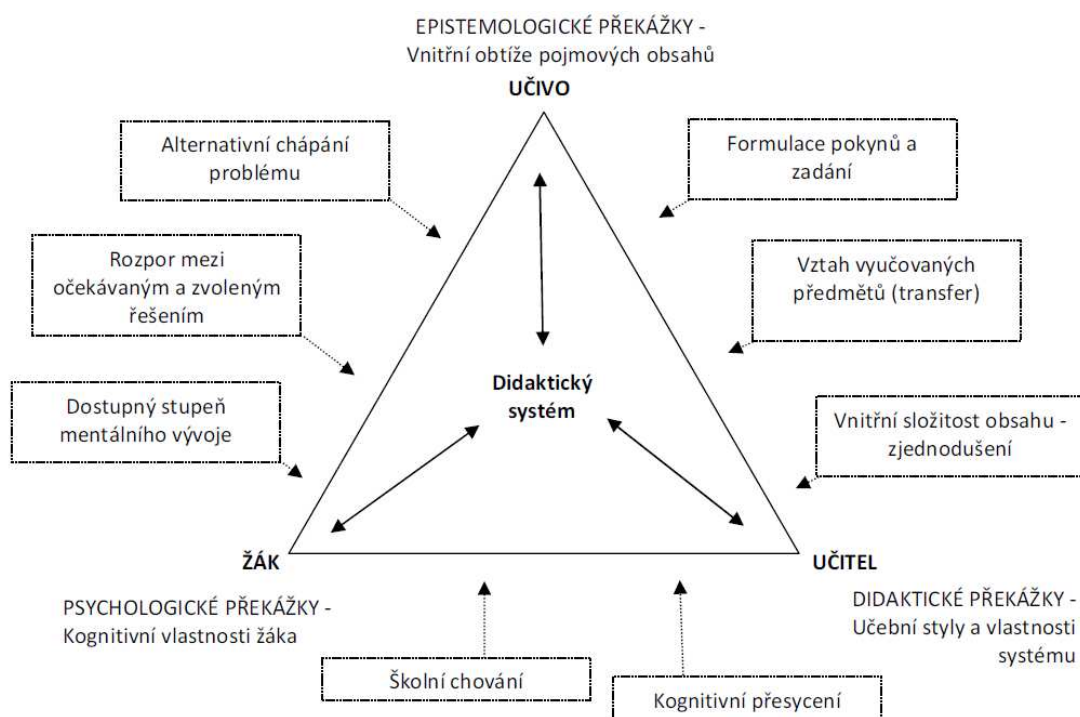
utvořené slovo či věta). Za závažnější považuje chyby významové, protože mají dopad na porozumění „Nejzávažnější chyby jsou chyby, které vedou k nedorozumění“ (Edge, 1989, str. 2). Jsou to chyby většinou způsobené nedostatečnou slovní zásobou. Významové chyby lze ještě rozdělit na dva typy: a) použití správné lingvistické formy, která ovšem nemá zamýšlený význam (nevyjadřuje, co jedinec chtěl sdělit) a b) použití správného lingvistického výrazu, který je ovšem politicky nekorektní, jinými slovy nezdvořilý. Důvodem gramatických chyb je zpravidla nedostatečné porozumění gramatickému pravidlu nebo interference mateřského jazyka, ale i únava či nezáměr o dané téma. Dalším podstatným důvodem je snaha sdělit myšlenku i přes uvědomovanou nedostatečnou úroveň znalosti jazyka. Chyby gramatické Edge (1989) dělí na: a) chyby z nepozornosti, b) omyl a c) pokus. Chyby z nepozornosti (*slips*) je schopen žák opravit sám po upozornění či si je sám uvědomí. Tyto chyby jsou způsobeny nedostatečnou automatizací struktur nebo přerázkutím. Takových chyb se běžně dopouštíme i v mateřském jazyce pod vlivem emocí, únavy, výpadků paměti apod. a nejsou znakem neznalosti jazyka. Takové chyby tedy nevypovídají příliš o míře osvojení si daného jazyka. Corder (1981) takové chyby označuje jako nesystematické nebo také chyby výkonu (performanční) (*mistake/lapse*). Omyly (*errors*) jsou chyby, které porušují normu jazyka. Žák je není sám schopen opravit, protože se danou strukturu ještě nenaučil anebo se ji naučil špatně. Corder (1981) je označuje jako chyby systematické nebo chyby kompetence (*errors*). Pokusy (*attempts*) jsou chyby, kdy učitel není jasný zamýšlený tvar nebo ví, že se žáci ještě neučili potřebné pravidlo tak, aby žák byl schopen svoji myšlenku sdělit správně. I v rámci gramatických chyb, jsou závažnější ty chyby, které ovlivňují porozumění sdělení (Edge, 1989). Edge (1989) stejně tak zdůrazňuje, že je důležitější opravovat chyby, které ovlivňují více vět, než opravovat jednotlivé gramatické chyby uvnitř jedné věty.

Co se týče dalších typologií, podle jazykového statusu lze chyby dělit na chyby gramatické, lexikální, grafické, fonetické, případně strukturální, interpunkční apod. (Choděra, 2007; Korčáková, 2005). Astolfi (1997, in Klinka, 2014) identifikuje 8 základních typů chyb. Jde o chyby:

- a) pramenící z formulace zadání a pokynů;
- b) zapříčiněné zažitými pravidly „školního chování“;
- c) svědčící o alternativním chápání problému ze strany žáka;
- d) spojené se stádiem myšlenkových operací;

- e) založené na zvolené strategii řešení problému (rozpor mezi očekávaným a zvoleným řešením);
- f) vzniklé kognitivním přesycením (přílišná míra požadovaných operací v jeden moment);
- g) vzniklé mezipředmětovým transferem; a
- h) ze zjednodušení složitosti obsahu zjednodušená didaktickou snahou učitele.

Pokud se na Astolfiho typologii podíváme souhrnně, lze ji vyjádřit na pomyslném relačním trojúhelníku jako vztah mezi žákem (psychologické překážky), učitelem (didaktické překážky) a učním-poznáváním (epistemologické překážky).



Obrázek 3 Astolfiho (1997) typologie chyb a jejich vztahy k didaktickému trojúhelníku učitel-žák-učivo (převzato z Klinka, 2014, s. 98)

Kuhs (1987, In Klinka, 2014) z pozice německého jazykovědce rozlišuje:

- a) chyby, které vznikají z důvodů problémů s osvojením a diferenciací hlásek;
- b) chyby, které vznikají z nedostatečného zvládnutí písmen a jejich kombinací;
- c) chyby, které vznikají nadměrným zevšeobecňováním;
- d) chyby, které vznikají z důvodů odlišné deklinace;
- e) chyby, které vznikají z důvodů užití pojmů nebo struktur v nesprávném významu;
- f) chyby z důvodu německé ortografie;
- g) chyby z důvodu chybné nebo chybějící interpunkce.

Další typologii s důrazem na praxi ve vyučování nabízí Knapp-Potthoff (1987, In Ondráková, 2015):

- a) chyby, které byly udělány z přesvědčení (žák si je chybnou produkcí jist);
- b) chyby, které udělány nebyly (žák nakonec náhodně zvolil správnou možnost);
- c) chyby, které ostatní nezpozorovali („skryté chyby“);
- d) chyby, které mohly být udělány (ale žák se předem - před produkcí - opravil);
- e) chyby, které si žák sám opraví;
- f) chyby, které žák vnímá a registruje;
- g) chyby, které byly udělány úmyslně;
- h) chyby, kterým se stěží dá předejít (vzniklé interferencemi, časté chyby);
- i) chyby, které nebyly nutné (kvůli „špatné“ práci učitele);
- j) chyby, které by již neměly existovat (neboť byla tematika dostatečně procvičena).

Zajímavě si tato typologie uvědomuje důležitost nejen toho, co se ve třídě odehrálo, ale i toho, co se odehrát mělo, ale nedošlo k tomu (procvičení struktur apod.).

Kulič (1971) se snaží mnohé typologie shrnout a dělí chyby:

- a) podle obecné funkční a informační využitelnosti informace o výkonu – chyby informačně využitelné (podstatné, pravděpodobné,) vs. informačně slepé (vedlejší, nepravděpodobné, ...);
- b) podle četnosti, nositele, záměrnosti – konstantní vs. variabilní, hromadné vs. individuální a jiné;
- c) podle existence a úrovně poznávacích činností elementů a mechanismů – chyba může poukazovat na osvojení či neosvojení si určitých kognitivních struktur u žáka,
- d) podle mimo-kognitivního zdroje chyby – zdroje mohou být nezralost, únava, nechut' a jiné;
- e) podle oblasti chyby – procedurální (chyby v postupech, pravidlech práce apod.) vs. deklarativní (chyby faktické, znalostní).

Choděra (2007) dělí chyby podle závažnosti na velké, střední a malé. „Velké chyby se vztahují na učivo, které bylo probráno důkladně. Malé chyby se týkají učiva probraného letmo. Zvláštní místo zaujímají chyby, které se týkají učiva dosud neprobraného vůbec. Ty se opravují, ale do klasifikace nezahrnují.“ (Choděra, 2007, str. 163) Můžeme ji považovat za nejjednodušší typologii, která odráží většinové chápání dělení chyb učiteli. Také otevírá otázku opravy chyby a případně klasifikace, protože právě chyby jsou povětšinou

základem klasifikace. Nedá se tedy vyhnout určité nutnosti označit některé chyby za důležitější a přínosnější. De Vecchi & Magnaldi (2008, in Klinka, 2014) nabízejí rozdělení chyb s přihlédnutím právě k této problematice a rozdělují chyby na:

- a) chyby v detailu, které se dají rychle opravit, žáci nemají žádné vážné problémy,
- b) problémy, které se (prozatím) zdají moc složité nebo pro konstrukci reálných znalostí žáků nejsou podstatné, snaha potřebná pro opravení takových chyb se nevyrovná efektu;
- c) chyby, které jsou ve vztahu k aktuálně osvojovanému učivo důležité a vyžadují pozornost.

Diagnostika chyby je komplikovaná a je nutno na ní pohlížet z mnoha různých úhlů pohledu. Jedna a tatáž chyba může být jak chybou systematickou tak i nesystematickou. Analýzu chyby nelze redukovat na seznam chyb. Chybný výkon žáka je nutno posuzovat v rámci kontextu, ve kterém vznikl, čehož jsou součástí aspekty na úrovni žáka, učitele, a další (viz str. 34) „Neexistuje žádné absolutní hodnocení chyb. Všechna měřítka jsou relativní a závisejí na pedagogických, psychologických a vyučovacích podmínkách“ (Deimel, 1961 in Ondráková, 2014, s. 39). Je tedy důležité, aby učitel pojem chyba dokázal zhodnotit v co největší šíři, přičemž znalost možných typů chyby může být nenahraditelným vodítkem.

3.3 Příčiny chyb

Pro úspěšnou korekci chyby a podání adekvátní zpětné vazby je nutné si uvědomit, proč chyby vznikají. Uvědomění si možných příčin vzniku chyb nám umožňuje nejen adekvátně s chybami pracovat, ale i v určitých situacích chybám předcházet a nevystavovat tak žáky zbytečnému stresu z chybování.

Nějaké příčiny chyb již byly zmíněny v podkapitole typologie chyb a v této kapitole se je pokusíme zařadit do určitého systému. Příčiny chyb lze rozdělit do osmi základních oblastí:

1. Neznalost učiva – faktická, pravidel, jazykových norem apod.
2. Neznalost reálií dané jazykové oblasti.
3. Přílišná generalizace – osvojená pravidla jsou používána i v takových situacích, ve kterých je aplikovat nelze (volně převzato od Koutivy, In: Korčáková, 2005).
4. Interference vlastního schématu (vlastního systému jazyka). (viz. Pojetí chyby z pohledu konstruktivismu str. 39) Při osvojování cizího jazyka si každý žák vytvoří

přechodný systém jazyka, který postupně upravuje podle dalších a dalších osvojovaných pravidel a norem. Přechodný systém je většinou přinejmenším nedokonalý, mnohdy obsahuje nesprávné pravidla a normy, která se však pozdější konfrontací se správnými tvary upraví.

5. Interference s mateřským jazykem (v případě cizích jazyků)
6. Chyby podmíněné výukou (převzato od Koutivy, In: Korčáková, 2005). Příčinou chyb může být sám učitel a jeho styl výuky, učebnice, nebo řazení učební látky. Chyby mohou být zapříčiněny také neadekvátním sestavením testu. Takovým chybám se lze jen těžko vyhnout, protože styl výuky učitele nevyhovuje vždy všem, učebnice taktéž a učivo musí být vždy nějak seřazeno.
7. Objektivní obtížnost učiva (jazykové struktury) (převzato z Korčákové, 2001).
8. Chyby způsobené fyzickým a psychickým stavem tj. únavou, náladou, nepozorností apod. a to ze strany učitele i žáka.

3.4 Funkce chyby

Podle Cordera (1981) je chyba přínosná třemi způsoby, informuje učitele o pokrocích konkrétního žáka, pro žáka je prostředkem učení a konečně zprostředkovává vědci poznatky o tom, jak je jazyk osvojován a jaké strategie a techniky žák pro osvojení jazyka využívá. Má tedy vysoký informační potenciál.

Chyba je pro učitele důležitým ukazatelem míry zvládnutí učiva, ukazuje na oblasti, které žáci ještě nezvládli, je indikátorem vývoje vnitřního systému jazyka žáka. Chybu pak lze vnímat jako myšlenkový proces žáka namísto odchylky od jazykové normy (Korčáková, 2005). Chyby může také odhalit, které výukové strategie nebyly pro jednotlivé žáky efektivní. I Edge (1989) zdůrazňuje nutnost vidět každou chybu jako učební kroky žáka a povzbuzovat žáky k experimentování s jazykem. Pokud žáci nedělají chyby, nesnaží se používat nová a lepší pravidla pro vyjádření toho, co chtějí sdělit. Astolfi (1997) nazývá chyby dokonce trampolínou či odrazovými můstky. Podle Korčákové (2005) „chyby mají především diagnostickou hodnotu a měly by se pro učitele i žáka stát podnětem k zamyšlení, proč vlastně vznikly“ (Korčáková, 2005, s. 30). Podle Čápa může chyba plnit ještě funkci motivační tím, že vytváří konfliktní situace a motivuje žáka k jejich vyřešení (Čáp, 1993) a skrze koncept negativní znalosti, jejímž principem je, že skrze chyby žáci poznávají své nedostatky a snaží se je odstranit učním. Piepho (1998, In Ondráková,

2014), jako představitel komunikativní metody⁷, vidí chybu jako řídicí princip komunikativního vyučování⁸, čímž chyba koriguje učební proces a stává se východiskem nového pokroku v dalším učení. Chybě, podobně jako zpětné vazbě, lze tedy přiřadit čtyři základní funkce: motivační, informativní, korigující a diagnostickou.

3.5 Učení se z chyb a emoce doprovázející učení

Chybování je nevyhnutelné a nezbytné a kritické pro učení se nejen cizímu jazyku. „Je jasným důkazem toho, že žák opravdu vytváří a zvnitřňuje pravidla jazyka“ (Zhao, 2010, s.436). Zatímco chyby, které žák dělá, neposkytují žádnou přímou informaci o míře jeho znalosti jazyka, jsou pravděpodobně tou nejdůležitější informací o charakteru jeho znalosti jazyka. I přes veškeré její přínosy chyba s sebou přirozeně přináší i negativní emoce vycházející z různých příčin. Některé studie navíc naznačují, že tyto emoce výrazně ovlivňují učení jedince (George, 2000; Gross, 1998 In Zhao, 2010), minimálně jeho složky jako například motivaci (Zhao, 2010).

Otázkou je, jak dané emoce, které chyby vyvolávají, učení ovlivňují, především zda mu napomáhají či mu brání. Odborná literatura navrhuje, že naše kognitivní a behaviorální reakce na určitý podnět či situaci je zásadně ovlivněna emocí, kterou v nás daný objekt či situace vyvolává (Zhao, 2010). Pokud je v nás nějaká emoce vyvolána, musíme se s ní nějakým způsobem vyrovnat. Negativní emoce může učení přerušit a odvracet pozornost a kognitivní zdroje od učení k bezprostřední potřebě vypořádat se s emocí například mimoučebními aktivitami jako snění, či zdůvodňování chyby. Emoce tak mohou snižovat motivaci učit se či omezovat kreativitu žáků v řešení problému. Pravidelné setkávání s negativními emocemi a signály nepříznivé situace může posilovat vyhýbavé chování (vyhnutí se úkolu a kladení si nižších cílů). Nicméně Zhao (2010) ve svém výzkumu zjistila, že negativní emoce naopak motivaci respondentů zvyšovaly, což je v rozporu s behaviorální teorií motivace. Svá zjištění mimo jiné vysvětluje závislostí na míře intenzity negativních emocí a vytváří domněnku, že slabé negativní emoce mohou žáka motivovat k většímu úsilí a do další práce, naopak středně silné a silné negativní emoce ho demotivují.

⁷Projev žáka je posuzován především na základě srozumitelnosti a komunikativnosti. Vztah k jazykové normě či jinému úzu není tak podstatný.

⁸Ovládnutí jazyka na úrovni rodilého mluvčího je pro většinu žáků nesplnitelným cílem, který by měl být ve vyučování tedy opuštěn. Důležitá je srozumitelnost projevu a dosažení komunikativního záměru, tedy úspěšné sdělení zamýšleného obsahu. Komunikativnost záleží na partnerovi, kontextu, tématu apod. Proto jsou učitelé nevhodnými posuzovateli, neboť nedokáží posoudit, jak by byl žakovský projev srozumitelný v terénu.

Možných příčin negativních pocitů způsobených vlastní chybou je řada. Mohou být způsobeny špatným vzorem ve vnímání chyb v okolí žáka v rodině i ve škole, vlastní osobností žáka a případnou zvýšenou citlivostí, okolnostmi konkrétní učební situace či momentální náladou žáka apod. Podle Pearn, Mulrooney & Payne (1998) jsou chyby pro nás nesnesitelnými díky obviňující kultuře vůči chybám dnešní společnosti. „Chybování je nepříjemné a ohrožuje naše sebevědomí. Bojíme se chyb a jejich důsledků, tak se je snažíme zatajit a odradit od nich ostatní.“ (Pearn, Mulrooney & Payne, 1998)

Výzkum Wuttke & Seifrieda (2012) by mohl částečně vysvětlit, proč jsou mnohdy chyby natolik spojované s negativními emocemi i ve velmi tolerantním a otevřeném prostředí. Wuttke & Seifrieda (2012) částečně zpochybňují prostředí tolerantní k chybám a detailní zpětnou vazbu jako klíčový aspekt učení. Jejich laboratorní výzkum spíše naznačuje, že je to spíše moment překvapení, který řídí učení založené na chybách a co více, že rozvádění chyby může vést naopak k jejímu upevnění. Některé výsledky naznačují, že než detailní zpětná vazba je důležitější, jak se zpětná vazba shoduje s učebním stylem žáka.

3.6 Práce s chybou – korekce chyby

Práce s chybou je nedílnou součástí učení, hodnotících i sebehodnotících procesů. Lze ji popsat jako vyhledávání chyb učitelem i samotným žákem, jejich interpretaci i nápravu. Někdy může být chyba považována za problematickou, jak ze strany žáka tak i učitele – ať už díky stigmatu chyby, pocitu ohrožení sebevědomí, neznalosti způsobu práce s chybou a dalších aspektů. „Korekce chyby vyžaduje dostatek taktu a porozumění ze strany učitele“ (Kosíková, 2011, str. 137).

Cílem opravování chyby je „pokud možno likvidovat negativní důsledky chybného výkonu a zajistit využití jeho pozitivního informačního obsahu“ (Kulič, 1992, str. 7). Scrivener (1994) uvádí čtyři základní cíle opravování chyb:

- a) budování sebedůvěry;
- b) zvýšení uvědomování si vlastních chyb;
- c) uznání pokroku a úspěchu;
- d) pomoc studentovi se zlepšit (Scrivener, 1994)

Smyslem práce s chybou je postupně naučit žáka využívat chyb a jejich oprav jako zdroje dalšího vlastního učení (Ondráková, 2014). Žák se má postupně sám naučit ověřovat správnost a adekvátnost svých jazykových projevů a užívat k opravným písemnému projevu

slovníků a příruček, což je základní předpoklad k tomu, aby své znalosti a dovednosti dokázal sám dále rozvíjet v praxi po ukončení studia (Kulič, 1992).

Kulič (1992, s. 5) navrhuje následující postup práce s chybou, který lze popsat pomocí obecného schématu zjišťování výkonu a reagování na výkon:

I. Zjišťování (určení, zda k výkonu došlo, v jaké kvalitě kvantitě apod.)

- a) detekce (rozpoznání, zda k výkonu došlo, posouzení správnosti výkonu a odhalení případné nesprávnosti odpovědi, výkonu),
- b) identifikace (bližší určení výkonu, zjištění, jak je odpověď nesprávná, o jaký typ chyby jde, v čem žák chyboval),

II. reagování (uvážení, jak korigovat výsledek či postup, který k výkonu vedl)

- c) interpretace (vymezení smyslu a funkce výkonu, zaměření se na proces, který k výkonu vedl i na další postup v učení; vysvětlení chyby z pohledu příčiny i důsledku)
- d) korekce chyby (oprava odpovědi výkonu i postupu chybné činnosti, doporučení, které znalosti doplnit, připojení komentáře zmírňující frustraci z chyby (neúspěchu).

Právě tato fáze je spojena s poskytováním zpětné vazby.

Choděra (2007) ve svém návrhu postupu uvádí ještě pátou fázi a tou je prevence, tedy procvičení jevu a jeho upevnění.

Slavík (1999) čtvrtou fází nazývá nápravou chyby, čímž spojuje Kuličův i Choděrovův pohled. „Náprava chyby není pouze její opravení, je to celý soubor pedagogických zásahů, které mají zajistit, aby žák chybu zbytečně neopakoval. Jeho součástí je zvládnutí správného stylu učení, ...naučit své žáky učit se.“ (Slavík, 1999, s.138) Slavík (1999) tak zdůrazňuje, že práci s chybou nelze omezit jen na její opravení, ale zahrnuje celou řadu úkonů jak na straně učitele, tak na straně žáka.

Později Kulič (1992) do schématu začlenil i reakci na správný výkon.

I- po správném výkonu

- a) konstatování kvality výkonu (správně) – detekce
- b) vysvětlení (proč je odpověď správná, rozšiřující informace) – identifikace a interpretace vzad
- c) doporučení dalšího postupu (jiné možné řešení) – interpretace vpřed
- d) komentář (další motivace, smysl řešení apod.)

II- po chybném výkonu

- a) konstatování kvality výkonu (nesprávně) – detekce
- b) vysvětlení (v čem je chyba, jakého typu) – identifikace a interpretace vzad
- c) instrukce ke korekci (popis jak řešit situaci) – interpretace vpřed a korekce
- d) komentář (povzbuzující, doporučení jak dál v učení)

Kulič (1999) ovšem upozorňuje, že ne vždy lze všechny čtyři postupy realizovat a ne vždy ve zmíněném pořadí. Mnohdy dochází pouze k prvním dvěma či dokonce jen k detekci chyby. Charakter jednotlivých fází záleží na typu učiva, na způsobilostech a vývojovém stupni žáků, schopnostech a zkušenostech učitele, a proto nelze ani tento postup automatizovat.

Vogel (2000, In Ondráková, 2014) navrhuje deset tezí, které mají být zohledněny při posuzování správnosti cizojazyčného projevu:

1. Je neadekvátní měřit cizojazyčné výkony žáků pouze podle domnělých výkonů roditelů mluvčích a podle systému a norem cílového jazyka.
2. Chyby musí být posuzovány v souvislosti s individuální jazykovou kompetencí žáka a hodnoceny jako podmíněné vývojem a procesem učení, tedy jako nevyhnutelné a legitimní.
3. Chyby vznikají z reprezentačních schémat založených na zkušenostech žáka a určených jeho kulturou, tedy také vlivem mateřštiny.
4. Chyby vypovídají o učebních procesech a pokroku v učení. Jsou motorem vývoje vnitřního systému jazyka žáka.
5. V chybách se odrážejí učební strategie.⁹
6. Chyby vznikají neodvratně také v závislosti na osobnostních faktorech, jako jsou věk, jazykové nadání a učební styl.¹⁰
7. Chyby souvisejí se vstupní informací (inputem). Mohou vzniknout i následkem nesprávné nebo těžko srozumitelné prezentace pravidel.
8. Chyby souvisejí s dovednostmi a závisejí nejen na dílčích kompetencích, spojených s určitými úlohami, ale i profilu těchto kompetencí.
9. Chyby musejí být sledovány v souvislosti s učebními cíli, metodami a s měřením výkonu.
10. Chyby vznikají také paradoxně z očekávání a zvyklostí učitelů při opravách.

⁹Chyby mohou být tak podnětem pro změnu učebních metod.

¹⁰ Chyby mohou učiteli napovědět, jak žákovi pomoci v dalším učení.

Pokud učitelé na zmiňované teze neberou ohled, bude žák pravděpodobně neadekvátně hodnocen a nebude mu podána nápomocná zpětná vazba, nebude tedy využít potenciál zpětné vazby jako podporujícího prvku učení.

Scriveener (1994) navrhuje zodpovědět si pět otázek, jakmile je chyba detekována a na základě daných odpovědí se rozhodnout o dalším postupu.

1. Jaký je to typ chyby?
2. Je nutné či užitečné se s chybou zabývat (opravit nebo dále s ní pracovat)?
3. Kdy se s ní zabývat (hned nebo později)?
4. Kdo chybu opraví?
5. Jakou vhodnou metodou na chybu upozornit a umožnit její opravu?

Lze tedy shrnout, že základními rozcestníky při opravě chyby jsou typ chyby, užitečnost opravy, načasování opravy, výběr korektora a způsob opravy. Typologii chyby byla věnována celá podkapitola a s typem chyby úzce souvisí užitečnost opravy, jinými slovy zda chybu opravit či nikoliv.

Korčáková (2005) určuje nutnost opravit chybu podle fáze učení, ve kterém chyba vznikla. Ve fázi nácviku je nutné reagovat na chybu hned, aby negativně neovlivnila utváření jazykového systému (konceptů). V této fázi jsou žáci nejen připraveni, ale i očekávají hodnocení své odpovědi jako správné či špatné (Korčáková, 2005). Korčáková (2005) dále považuje za důležité opravovat chyby, které se stále opakují a žáci si jich nejsou vědomi. Další pohled na problematiku práce s chybou nabízí Parrot (1993). Navrhuje několik aspektů, které bychom měli mít na zřeteli při výběru způsobu opravy chyby ve výuce cizích jazyků:

- a) účel ústního projevu (zda se žák soustředil na správnost či plynulost);
- b) typ chyby (a především zda je žák schopen chybu opravit sám);
- c) charakter a osobnost žáka (a jeho míru sebedůvěry);
- d) dovednost, která je pro žáka významnější (správnost či plynulost);
- e) snadnost, s jakou lze chybu opravit.

Freiermuth (1998) stanovuje pouze tři aspekty, které by měl učitel uvážit, pokud se rozhoduje, zda a jak které chyby opravit: probrané učivo, závažnost chyby a potřeby jednotlivého studenta. Podle Mareše & Křivohlavého (1995) by se mělo chybám předcházet při osvojování si pracovních a pohybových dovedností. Jejich počet by měl být

také zredukován u dětí v raném věku. Naopak žádoucí je chyba při učení složitějších poznávacích činností, při řešení problému a u tvůrčích činností.

Co se týče fáze učení, zpětná vazba (korekce chyby) je efektivnější na počátku učení, kdy vznikají poznatkové struktury i nové vzájemné vztahy a informace se ukládá do paměti. Opravování ve fázi procvičování látky, kdy se upevňují vědomosti, již není tak efektivní. Odnaučování zafixované, osvojené chyby je velmi obtížné a v pokročilejší fázi skoro nemožné a daleko náročnější než pravidelná zpětná vazba a kontrola.

Podle Hendriksona (1987) je nutné opravit především tři typy chyb. Chyby bránící v porozumění, které jsou nejzávažnější. Pak jsou to chyby systematické (podle typologie Cordera, 1973), které se opakují a poukazují na nezvládnutí učiva. Za třetí pak chyby, které nějakým způsobem stigmatizují jedince a prezentují ho v očích rodilých mluvčích jako nafoukaného, arogantního a autoritativního člověka. Sociolingvistický výzkum prokázal, že v komunitě rodilých mluvčích vzbuzují pohoršení spíše gramatické chyby než fonetické (Hendrikson, 1987).

Někdy nemusí být chyby opraveny vůbec. Ignorováním některých chyb také projeví učitel zájem o obsah sdělení a žáka samotného, ukáže, že obsah je důležitější, než forma. To podpoří žákovu sebeúctu a umožní mu soustředit se na plynulost projevu. Cílem výuky cizích jazyků není až tak znalost faktů, jako spíše osvojování si jazykových prostředků, které vedou ke komunikativní kompetenci, „která je chápána jako způsobilost ke komunikativnímu chování, umožňujícímu člověku realizovat komunikativní potřeby a záměry, a to takovým způsobem, který je přiměřený konkrétní situaci a obvyklý v daném jazykovém společenství“ (Jelínek, 2000-2001, str. 3) a to v mluveném i písemném projevu. Komunikativní kompetence tedy neznamená mluvit bez chyb, ale spíše schopnost sdělit, co chceme říct, takovým způsobem, aby to příjemce sdělení pochopil.

Načasování opravy je spíše uplatnitelné u mluveného projevu, kdy je třeba se rozhodnout, zda přerušit žáka či chybu opravit po dokončení celého projevu. I u písemného projevu by okamžitá oprava byla prospěšná, ale ve většině případů je nezvládnutelná.

Co se týče korektora chyby, v ideálním případě by měl chybu opravovat sám žák, pak spolužáci a teprve pak učitel. Taková posloupnost je aplikovatelná spíše na mluvený projev, v písemném projevu může být stěží pravidlem. Dalšími možnými korektory jsou počítač či výsledek samotného úkolu či řešení, podle kterého si žák svou práci může

zkontrolovat. Platí to jak pro mluvený projev, tak pro projev písemný. V písemném projevu se dokonce otevírá možnost nechat opravit práce žáky jiné třídy (ročníku).

Způsobů korekce chyby je mnoho. Jako významné dvojice charakteristiky korekce chyby Kulič udává: (Kulič, 1992) bezprostřední a odložená, úplná a dílčí, reprodukující a podněcující, vnější stimulovaná učitelem a vnitřní realizovaná žákem, a hromadná a individuální.

Je mnoho metod, jak upozornit žáka na chybu a následně ji opravit (Mareš & Křivohlavý, 1995, Scievenner, 1994). Mareš & Křivohlavý (1995, s. 99) navrhuji následující korekční postupy:

- a) vyzvat žáka, aby se pokusil odpovědět znovu, znovu vyřešil úkol,
- b) přeformulovat zadání a vyzvat jej k opakování řešení,
- c) rozložit úlohu na několik dílčích jednodušších,
- d) poskytnout žákovi nápovědu (dílčí pomocnou informaci, kterou může být pravidlo, nebo orientační body, podle kterých by měl postupovat),
- e) poskytnout návod k jinému způsobu vedoucímu ke správnému řešení,
- f) dávat postupně pomocné informace (odstupňovaná pomoc),
- g) vysvětlit žákovi, proč se dopustil chyby, chybu však neopravovat,
- h) nabídnout několik možných příčin vzniklé chyby, žák ale sám musí odhalit pravou z nich,
- i) zadat žákovi jednodušší úlohu, která ho navede na správný postup k vyřešení předchozí úlohy, žák objeví chybějící poznatek a využije ho ke korekci,
- j) vyvolat diskusi o chybě a společně s žáky navrhnout postup, jak ji opravit,
- k) zadat žákovi jinou úlohu, v principu však analogickou,
- l) sdělit správné řešení,
- m) vyzvat žáka, aby se doučil probrané učivo a doučil se chybějící poznatky,
- n) odkázat žáka na prameny, ve kterých by našel chybějící poznatky a postupy,
- o) opravovat žakovu činnost s časovým odstupem po probrání určitého celku.

V rámci výuky anglického jazyka je nutné rozlišit opravu chyby v mluveném projevu a projevu písemném, jelikož jsou ze své podstaty odlišné. Předmětem této práce je především písemný projev žáka, ale pro úplnost zmiňme i některé specifické postupy opravy ústního projevu žáků, protože rozvoj i mluveného projevu je jeden z cílů výuky slohu. Zpětné vazbě a způsobům korekce písemného projevu bude věnována samostatná

kapitola. Ráda bych tedy následujících pár odstavců věnovala zpětné vazbě v mluveném projevu a porovnali dva typy, a to přeformulovanou odpověď a přímou opravu.

Lyster & Ranta (1997, In Tedick, 1998) ve svém výzkumu v hodinách francouzštiny ve čtvrtých třídách kanadské školy identifikovali šest typů korekční zpětné vazby v mluveném projevu. Možnost na chybu nereagovat do svého výzkumu nezařadili. Dané typy jsou:

- a) Přímá oprava (*explicit correction*) – jasné naznačení studentovi, že jeho odpověď je špatná, a poskytnutí správné odpovědi.
- b) Přeformulovaná odpověď (*recast*) – bez přímého naznačení, že žák udělal chybu, učitel špatnou odpověď přeformuluje nebo poskytne správnou verzi.
- c) Výzva k objasnění (*clarification request*) – učitel použitím „*Nerozumím. Prosím?*“ naznačí, že sdělení nerozuměl, protože obsahuje chybu, a požaduje opravení.
- d) Metalingvistická nápověda (*metalinguistic clues*) – bez sdělení správné odpovědi učitel poskytne vodítko - komentáře, informace a otázky, které se vztahují ke správnosti tvaru (gramatiky) (Např. *Je to ženský rod? Říkáme to takhle v angličtině?*).
- e) Výzva ke správné odpovědi (*elicitation*) – učitel požaduje správnou odpověď přímou otázkou (*Jak to řekneme v angličtině?*), odmlčením se, aby student doplnil větu učitele (*Je to...*), přímo výzvou k přeformulování odpovědi (*Řekni to ještě jednou.*). Liší se od metalingvistických otázek tím, že vyžadují složitější odpověď než jen ano /ne.
- f) Zopakování (*repetition*) – učitel zopakuje nesprávnou žakovu odpověď a intonací a důrazem naznačí, kde je chyba.

S rozšířením typologie o opomenutí chyby, tedy situaci kdy učitel na chybu nereaguje, lze zmiňované typy ve své základní podobě pokládat za univerzální typologii zpětné vazby, protože i v písemném projevu se princip jednotlivých typů zpětné vazby objevuje.

Lyster & Ranta (1997, In Tedick, 1998) nezůstávají jen u reakcí učitele, ale klasifikují i dva typy reakcí žáka na reakci učitele na jejich chybu (*uptake*). Existují základní dva typy: reakce, která stále je chybná a potřebuje být opravena, a reakce, která je správnou odpovědí. Aby byla zpětná vazba, tedy opravení chyby, efektivní, je nutné, aby si žák uvědomil rozdíl mezi vlastní odpovědí a správným tvarem poskytnutým učitelem či spolužákem. Opravení chyby učitelem ještě neznamená, že i žák posoudí svůj výrok jako chybný, a v takovém případě pak zpětná vazba selhala. Uvědomění si daného rozporu napomáhá právě vynucení reakce žáka na korekci učitele. Ve výzkumu Lyster & Ranta

(1997, In Tedick, 1998) k největšímu počtu oprav chyb vedla přímá upozornění na chybu a výzva k její opravě bez jakékoliv nápovědy. Ovšem je zde nutné zdůraznit nízký věk žáků prvního stupně, pro které nejsou vhodné techniky, které jsou založené na reflexi jazykových struktur a míře jejich osvojení, což snižuje prostor pro vynucení reakce žáka.

Podívejme se nyní na dva nejčastěji zkoumané typy opravení chyby učitelem, a to přeformulovanou odpověď a přímou odpověď. Přeformulovaná odpověď se považuje za implicitní způsob zpětné vazby, protože nenarušuje komunikaci. Explicitní zpětná vazba je považována za více narušující komunikaci, protože jasně naznačuje žákovi, že jeho výpověď je nesprávná. Jedním z důvodů, proč jsou přeformulované odpovědi středem zájmu mnoha výzkumů, je jejich přehnaný výskyt ve výuce jazyků. Několik studií prokázalo, že přeformulovaná odpověď je nejčastěji používanou formou zpětné vazby v laboratorních i reálných podmínkách. Druhým důvodem jejich přitažlivosti pro výzkum zpětné vazby je jejich využitelnost v konverzačních hodinách, protože umožňují opravit chybu žáka, aniž by přerušily komunikaci. Je tedy na místě se ptát po jejich efektivitě.

Přeformulované odpovědi a explicitní korekce mají společné to, že neposkytují žákovi prostor pro vlastní opravu chyby nebo alespoň prostor pro snahu o opravení, dokonce reakci žáka nevynucují ani nepobízejí. Co je závažnější, přeformulované odpovědi mnohdy nejsou ani identifikovány jako opravení chyby. Někteří žáci je tedy nejsou schopni rozlišit od nekorektivních opakování jejich výpovědí. Kim a Han (2007) zkoumali přeformulované odpovědi z pohledu komplexity. Žáci byli více schopni odhadnout záměr učitele u jednoduchých přeformulovaných odpovědí. Výzkumy zkoumající účinek přeformulované odpovědi z lingvistického hlediska (Mackey, 2000, Rassaie a Lewis, 2007 in Rassaie, 2013) zjistily, že žáci byly schopni zaznamenat spíše fonologické případně lexikální chyby než morfo-syntaktické. Přeformulované odpovědi v porovnání s vyjednáváním či explicitní opravou byly opět ve všech případech méně úspěšné (Rassie a Moindazeh, 2010, Mackey, 2000, in Rassaie, 2013), a to i opakovaně a v delším časovém úseku (Lightbown, 1993). Mnohé výzkumy tedy jasně prokazují, že význam přeformulované odpovědi je nadhodnocován.

Salikin (2001) se zaměřil na problematiku oblíbenosti jednotlivých způsobů korekce chyby u žáků, zkoumal tři typy a to poskytnutí správné odpovědi, otázku typu *Prosím?* nebo *Znovu, prosím*, a výzvu ke správné odpovědi přímou gramatickou otázkou (*Jaký je minulý čas od „go“?*). Oblíbenost posledního zmiňovaného způsobu jednoznačně převládala.

Nejméně oblíbenou reakcí ve výzkumu Salikina (2001) je reakce *Ještě jednou prosím.*, protože je příliš nejasná. Žáci si nejsou jisti, zda tím učitel chce vyjádřit *Neslyšel jsem (Nevím tedy, co jsi říkal)* nebo *Udělal jsi chybu* nebo *Je to správně, ale řekni to ještě jednou, ať to slyší všichni*. Pozitivním faktem je, že většina zde zmiňovaných výzkumů a studií prokazuje, že chyba je pojímána spíše jako kladný jev vyučovacího procesu.

3.7 Chyba ze strany učitele

I sami učitelé se mohou dopouštět chyb jak v látce, tak právě při posuzování výkonů žáka. „Ne každý výkon žáka lze posuzovat podle přesných pravidel a kritérií, vycházejících z pedagogické normy požadovaného výkonu.“ (Kosíková, 2011, s. 138). Někdy dokonce zavedené normy a pravidla pro označování a korekci chyby mohou být překážkou tvořivého přístupu učitele při práci s chybami.

Nejčastější chyby při posuzování výkonu žáka, kterých se učitelé mohou dopustit, jsou:

- a) přeceňování nedostatků v oblasti znalostí a dovedností bez zřetele např. k hodnocení originality a tvůrčího přístupu;
- b) přeceňování nedostatku v oblasti faktografické bez zřetele k celkovému profilu žáka;
- c) přeceňování zkoušení a klasifikace teoretického učiva bez zřetele k jeho aplikaci v praxi.

Seifried & Wuttke (2010) požadují kompetentnost učitele ve třech oblastech, aby byl schopen chybu žáka využít konstruktivně:

- a) znalost možných typů chyb – aby s chybou mohli pracovat, musejí být schopni ji rozpoznat
- b) znalost různých strategií práce s chybou/reakcí na chybu – jinými slovy musejí být schopni adekvátně na chybu zareagovat
- c) konstruktivistický pohled na chybu a její využití ve třídě – zjednodušeně, učitelé musí být připraveni s chybou pracovat i přes časová omezení v hodině.

Orientace na chybu zvyšuje pravděpodobnost výskytu chyb a selhání, a dále posiluje orientaci na chybu. Učení orientované na chybu může žáka znejistit a posílit motiv vyhnout se neúspěchu. Nesprávný pohled na chybování a vnímání žáka sebe sama jako horšího než druhí může vést ke snížení sebehodnocení a může navodit sebeznehodnocující sebepojetí, které se následně stává činitelem snížené výkonnosti, a to i v případě, že má žák předpoklady dosahovat v dané oblasti vysokých výkonů. (Helus, 2009)

4 Výuka slohu: cíle a obsah

Cílem výuky cizích jazyků (angličtiny) je rozvoj komunikativní kompetence, kterou bychom mohli definovat jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 105). Komunikativní kompetence přirozeně zahrnuje mluvený i písemný projev, jejichž rozvoj je předmětem výuky slohu. Současné pojetí výuky slohu se opírá o skutečnou potřebu se dorozumět. Komunikační hledisko je tedy základním principem slohového vyučování (Minářová, 1994).

Psaný i mluvený projev patří mezi produktivní dovednosti, nicméně mluvenou podobu jazyka si osvojujeme mnohdy intuitivně, přičemž psané podobě se musíme vždy učit záměrně. Pokud srovnáme psaný a mluvený projev, psaný text má vyšší požadavky na kvalitu, jak ohledně chyb tak i formální úpravy textu, a na srozumitelnost. V mluveném projevu jsou chyby mnohdy tolerovány, mluvčí komunikují v reálném čase a jakékoliv nejasnosti mohou být okamžitě vysvětleny a chybějící údaje doplněny. Na druhou stranu při psaní textu nejsme většinou časově omezeni a stavbu textu po obsahové i formální stránce je možné promyslet. Porozumění v mluveném projevu dopomáhá intonace a rychlost, v psaném projevu je to grafické zpracování textu. Při psaní může autor použít různé referenční pomůcky, jako jsou slovníky či encyklopedie, ale ve finální podobě je text neměnný a stabilní. Při mluveném projevu je autor časově omezen, ale přímý kontakt autora s posluchačem umožňuje okamžitou reakci podle aktuální situace. Ať se jedná se o text mluveného projevu či písemného, tvůrce textu si musí uvědomit, komu je text určen, co a jak má být textem sděleno (Hadfield, 1990, In Benešová, 2008)

Text může nabývat různých podob a forem a sloužit různým účelům. V rámci psaní jako cílové dovednosti existuje mnoho různých typologií psaní a liší se pojetím jednotlivých autorů. Podle Benešové lze rozdělit psaní na: (2008, s. 76)

1. psaní řízené

- a) psaní jako pomocná funkce při učení a procvičování
- b) funkční psaní (pragmaticky orientované)

2. psaní nezávislé/osobní

- a) psaní věcně orientované

b) psaní kreativní

Při psaní řízeném se žák stylizuje do určité role a situace, naopak při osobním psaní vystupuje sám za sebe a vyjadřuje vlastní myšlenky, pocity a postoje. „Cílem věcně orientovaného psaní je povětšinou zaujetí stanoviska k obsahu, které je dáno tematickými okruhy kurikula či jazykových zkoušek. Pisatel se aktivně vypořádává s problémem (...), popř. produkuje nové myšlenky (...). V rámci kreativního psaní vznikají texty jiného charakteru (např. narativní příběhy, texty s literárními prvky), na základě jiných podnětů (např. obraz, zvuk, literární text) a v neposlední řadě rovněž jiným způsobem (např. doplňováním, převyprávěním textů)“ (Benešová, 2008).

Žáci se ve škole věnují nácvičce textů především ve stylu prostě sdělovacím, mnohem méně pak ve stylu odborném, publicistickém či uměleckém. Cílem výuky slohu je rozvíjet u žáků především objektivní styl funkční, tj. styl respektující účel projevu, záměr autora, podřizující tomuto cíli formu i druh projevu, jeho stavbu i výběr jazykových prostředků. Jinými slovy je cílem naučit žáky vyjádřit obsah jasně, v logickém sledu, pohotově, a to formou mluvenou i psanou čili zjednodušeně zvládat zásady písemné komunikace.

Podle Minářové (1994) lze cíle výuky slohu dále specifikovat a klást na projev žáka následující požadavky:

- a) funkčnost projevu – projev musí odpovídat komunikační situaci,
- b) věcná správnost a výstižnost vyjádření – uvážlivá volba jazykových prostředků,
- c) srozumitelnost a logické vyjádření,
- d) adresnost – žák musí přizpůsobit komunikaci adresátovi,
- e) jazyková správnost – správnost mluvnická, pravopisná a výslovnostní,
- f) slohová vytříbenost – projev je adekvátní dané funkční stylové oblasti,
- g) kreativita – pokus o vyjádření stylové individuality,
- h) vytváření názorových, estetických a etických postojů pomocí vlastního jazykového projevu.

Úkolem učitelů při výuce slohu je pomoci žákovi vyjádřit právě to, co chce říci, takovým způsobem, aby to bylo správně pochopeno. Učitel by měl učit žáky převzít odpovědnost za volbu textových prostředků při psaní slohové práce, nikoliv je učit mechanicky užívat konkrétní spojení a postupy. Jednou z rolí, které na sebe učitel při výuce psaní bere, by měla být i role kritického čtenáře, který nastaví žákovi zrcadlo, jak byl jeho text pochopen a umožní mu tak přemýšlet o jeho vlastním textu.

Součástí výuky slohu je ještě tvůrčí (kreativní) psaní, které rozvíjí individuální styl a kreativitu žáka. V České republice je mnohdy vnímáno jako samostatný obor, ovšem je možné ho považovat za součást uměleckého stylu v rámci výuky slohu. Pro tvůrčí psaní je podstatnější proces psaní, než výsledný text, jako je tomu ve výuce slohových útvarů. Na rozdíl od výuky slohových útvarů, které jsou zacílené na individuální tvorbu textu, tvůrčí psaní využívá často techniky kolektivní spolupráce, skupinového řešení problému, kolektivní tvorbu textu, kolektivní prezentace a hodnocení textu atd. Rozvíjí tak mimo jiné i schopnost spolupráce, pocit sounáležitosti, sebevědomí žáka, pomáhá porozumět světu i sobě samému a rozvíjí další kompetence. Ze své podstaty je daleko obtížnější produkty tvůrčího psaní hodnotit a zpětná vazba bude nabývat jiné podoby než u hodnocení tradičních slohových útvarů. Ve zpětné vazbě hodnotící tvůrčí psaní je důležité více než jindy ocenit snahu žáka, pokusit se najít na každém textu něco zajímavého či originálního a dávat přednost vynalézavému přístupu k jazyku před stylistkami i gramatickými pravidly, nicméně zároveň nedostatek vynalézavosti nepenalizovat.

Necítím potřebu v této práci termíny výuka slohu a tvůrčí psaní striktně odlišovat, protože věřím, že mnohé postupy výuky slohu nesou prvky tvůrčího psaní, a podpora a rozvoj kreativity žáka je základním cílem i samotného vyučování slohových útvarů. V angličtině je výuka slohu označována termínem *Teaching writing*, jehož překlad výuka psaní se v některých ohledech může zdát výstižnější, pokud bychom chtěli hovořit o rozvoji souvislého písemného projevu žáka nejen v rámci hodin anglického jazyka. Nicméně výuka psaní je v České republice spojena s nácvikem psaní písmen na počátku školní docházky, a proto se uchyluji k všeobecnému pojmu výuka slohu. K tvorbě souvislého textu dochází i v rámci dalších předmětů, většinou v podobě referátů či seminárních prací. V takovém případě se přikláním k označení souvislý písemný projev, protože rozvoj jazykové kompetence není primárním cílem daných textů.

5 Písemný projev

5.1 Podoby zpětné vazby

Oprava a hodnocení slohových prací je považováno jak učiteli českého jazyka, tak učiteli cizích jazyků, za jednu z nejnáročnějších činností. Jednak je velmi časově náročná, jednak jde o komplexní hodnocení, které ovšem musí vycházet z hodnocení jednotlivých dílčích složek, jejichž úrovně mohou být poměrně nevyrovnané.

Při podávání zpětné vazby se učitelé rozhodují jednak o tom, čemu budou věnovat pozornost, tedy na co v daném textu zareagují, a jednak volí formu (formulaci) své reakce. Rozeberme nyní různé podoby, kterých může zpětná vazba písemného projevu nabývat, a to z několika různých pohledů.

Nejtradičnější formou zpětné vazby je korektivní zpětná vazba, zaměřující se na gramatické chyby, a kterou lze označit jako zpětnou vazbu zaměřenou na formu. Vedle toho lze rozlišit ještě zpětnou vazbu zaměřenou na obsah a integrovanou zpětnou vazbu, která se soustředí jak na obsah, tak na formu. Anson (1989) rozlišuje tři typy přístupu k podávání zpětné vazby podle toho, který typ zpětné vazby učitelé upřednostňují. Ty lze znázornit pomocí následující osy.



Obrázek 4 Znázornění tří přístupů k podávání zpětné vazby podle Ansona (1989)

Dualističtí hodnotitelé se soustředí spíše na formu, tedy povrchní prvky psaného textu a posuzují ho z pohledu správnosti textu. Jejich komentáře mají podobu spíše kritiky. Relativističtí hodnotitelé poskytují zpětnou vazbu výhradně k obsahu a myšlenkám v textu a mnohdy ignorují závažné nedostatky lingvistického nebo stylistického rázu. Reflektivní hodnotitelé poskytují zpětnou vazbu jak k obsahu, tak ke stylistice textu, a mnohdy nabízejí návrhy pro vylepšení, aniž by se snažili přebírat kontrolu nad textem.

Jiný pohled nabízí Ferris (2001, In Evans, 2010), který v rámci písemného projevu rozlišuje opravu přímou a nepřímou. Nepřímou opravou jsou chyby pouze označeny symboly či kódy (záleží na míře explicitnosti), které poukazují na typy chyb, a dosažení správného tvaru je ponecháno na samotných žácích. Nepřímou korekci lze aplikovat především na systematická gramatická pravidla a chyby, které jsou žáci schopni opravit sami. Chyby, které žáci nejsou schopni sami opravit, protože s nimi látka ještě nebyla probrána nebo se vážou na aspekty jazyka, které jsou osvojovány časem, by měly být nejen označeny symbolem, ale učitel by měl poskytnout i správný tvar. Ferris (2001) takovou opravu nazývá přímou.

Nepřímá zpětná vazba vyžaduje od žáků, aby se zapojili do korekce a vyhledali správné řešení. Podporuje tedy takový typ reflexe, který by mohl vést k dlouhodobějšímu výsledku zpětné vazby a učení (Bitchener & Knoch, 2008). Na druhou stranu nemusí poskytovat dostatek informací k vyřešení složitějších jazykových chyb a v krajním případě může navést žáka k nesprávným řešením. Zatímco přímá zpětná vazba umožňuje žákům okamžité osvojení správného řešení, při nepřímé zpětné vazbě si žáci mnohdy nejsou jisti, zda jejich řešení je správné, a toto zpoždění v poskytnutí správného tvaru může vyvážit potenciální pozitivum kognitivního úsilí spojeného s nepřímou zpětnou vazbou (Chander, 2003). Nepřímá vazba navíc vyžaduje od žáků určitou (pokročilou) znalost jazyka, aby byli schopni opravit své chyby (Ferris, 2004; Hyland & Hyland, 2006; Sheen, 2007). Z výzkumů vyplývá, že přímá zpětná vazba je účinnější v případě gramatických struktur, přičemž nepřímá zpětná vazba je vhodnější pro negramatické struktury. To také vysvětluje neúčinnost nepřímé zpětné vazby v některých výzkumech, protože se dané výzkumy soustředily na gramatické tvary.

Dále lze rozlišit cílenou zpětnou vazbu a necílenou zpětnou vazbu, která by šla také přiléhavěji označit jako všeobecná zpětná vazba. Cílená zpětná vazba se při opravě písemného projevu zaměřuje jen na určité aspekty (jedno až dvě gramatická pravidla), zpětná vazba je tedy ve slohové práci poskytována například jen k používání členů. Všeobecná zpětná vazba opravuje všechny chyby, podává zpětnou vazbu ke všem problematickým místům v práci. Bohatost všeobecné zpětné vazby může ubírat na její efektivitě, protože žáci se nejsou schopni z tolika chyb poučit, i když je následně všechny opraví. Na druhou stranu účinnost cílené zpětné vazby zpochybňují mnozí didaktikové na základě obavy, že v písemném projevu nesmí zůstat neopravené chyby, protože hrozí, že si

je žáci zafixují jako správný tvar. Ve výzkumné oblasti neexistují přesvědčivé důkazy o jednoznačné efektivnosti ani jednoho druhu zpětné vazby.

Kulhavy & Stock (1989) sestavili na základě svého výzkumu detailní typologii písemné zpětné vazby písemného projevu žáka, kdy účinná korektivní zpětná vazba vždy obsahuje dvě složky: informaci o správnosti odpovědi (verifikace) a komentář k odpovědi (elaborace), který má žáka navést ke správné odpovědi. Každá ze složek má několik variant provedení. Kulhavy & Stock (1989) navrhuji tyto druhy zpětné vazby.

1. Nulová zpětná vazba – odpověď žáka zůstává bez odezvy
2. Informace o správnosti odpovědi
 - a) Verifikace – poskytnutí informace, zda odpověď je správná, popřípadě kolik odpovědí správných je
 - b) Poskytnutí správné odpovědi – bez dalších informací
 - c) Poskytnutí dalšího pokusu – informuje žáka o špatné odpovědi a dává šanci pro další pokus o správnou odpověď
 - d) Identifikace špatné odpovědi – bez poskytnutí správné odpovědi
3. Komentář k odpovědi
 - a) Komentář k odpovědi – identifikace špatné odpovědi a zdůvodnění správné odpovědi, může poskytnout i správnou odpověď nebo umožnit opětovné zamyšlení se žáka nad odpovědí
 - b) Komentář orientovaný na vlastnosti učiva nebo dovednosti, které jsou probírány
 - c) Komentář orientovaný na téma učiva – může obsahovat zopakování učiva.
 - d) Komentář orientovaný na vysvětlení odpovědi – proč je nesprávná, a proč je správná odpověď správnou
 - e) Náповěda- informace, která má navést žáka ke správné odpovědi (bez poskytnutí správné odpovědi)
 - f) Vysvětlení – analýza chybné odpovědi
 - g) Informační zpětná vazba – nejrozvinutější zpětná vazba, která většinou obsahuje verifikaci, identifikaci chybné odpovědi a náповědu, jak by žák měl postupovat, aby docílil odpovědi správné

Evans & kol. (2010) identifikovali pět základních principů, které by měla zpětná vazba splňovat, aby byla účinná. Zpětná vazba by měla a) vycházet z potřeb žáka, identifikovaných z jeho výkonu; b) být zvládnutelná; c) smysluplná; d) včasná a e) pravidelná. Nutno podotknout, že základem zkoumané zpětné vazby byly především

způsoby korekce chyb a že posuzovaly efektivitu zpětné vazby i z pohledu potřeb učitele. Rozeberme si nyní dané principy podrobněji. Zvládnutelnost zpětné vazby vidí Evans (2010) v množství zpětné vazby. Opravování slohu je časově náročné jak pro žáka, tak pro učitele. Zpětná vazba je povětšinou velmi bohatá (minimálně ve smyslu označení všech chyb), což ubírá na její efektivitě, protože žáci nejsou schopni věnovat pozornost tolika chybám najednou. Evans (2010) navrhuje soustředit se vždy pouze na několik typů chyb v daném písemném projevu, a zároveň zkrátit délku písemných cvičení a zredukovat tak počet chyb i nutné investované úsilí učitele. Pokud žáci zpětné vazbě nerozumí a není jim jasné, jak ji využít, není naplněna smysluplnost zpětné vazby. To se může stát v případě, že žáci chyby pouze přelétnou, ale nepracují s nimi, nerozumí jazyku zpětné vazby, nebo pokud úroveň zpětné vazby převyšuje úroveň znalostí žáků. Co se týče načasování zpětné vazby, doba mezi výkonem a poskytnutím zpětné vazby by jednak měla být co nejmenší, jednak by měla zpětná vazba být poskytována pravidelně. Jedině tak odhalí časté chyby a zviditelní pokrok studenta v čase, čímž pomůže vybudovat schopnost hledat a opravovat své vlastní chyby.

Co se týče formální podoby, Park navrhuje další alternativní podoby zpětné vazby k běžnému vpisování poznámek do textu žáka, a to nahrávání komentářů na zvukový záznamník a psaní čísla do textu studenta pro označení místa, ke kterému komentář odkazuje. Takový postup může ušetřit čas a poskytnout studentovi poslechové cvičení. Také lze předpokládat, že by daný postup mohl mít přínos pro studenty s auditivním stylem učení. Další alternativou je využívání počítačů a elektronického prostředí, kdy učitel může poskytovat připomínky emailem či pomocí funkce komentářů, která umožňuje zobrazení zpětné vazby v samostatném okně při čtení zpracovaného textu. Jednou z důležitých výhod tohoto postupu je možnost připojit odkazy na texty, za účelem ukázat správné příklady aspektů textu, se kterými studenti mohou mít potíže. Tyto nové způsoby písemné zpětné vazby nabízejí větší pružnost zpětnovazebního procesu, ale v konečném důsledku je rozhodující efektivita a užitečnost na straně studenta i učitele.

5.2 Výzkumy zpětné vazby a zpochybnění jejího účinku

Korektivní zpětná vazba neboli opravování chyby v jakékoliv podobě je pravděpodobně nejužívanější formou zpětné vazby v hodinách angličtiny (cizích jazyků). Předpokládá se, že pomocí takové zpětné vazby si žáci uvědomují své chyby, upevňují si gramatická pravidla a nechybují v dalším psaní. Nicméně, mnozí výzkumníci (Cohen a Robins, 1976,

Zamel, 1985, Truscott, 1996, Knoblauch a Brannona, 1981) užitečnost a účinnost takové zpětné vazby zpochybnili. Jedním z prvních, kdo zpochybnil přínos zpětné vazby zaměřené na formu, byl Burt (1975), ovšem až Truscott (1996) o třicet let později odstartoval žhavou diskuzi o efektivnosti zpětné vazby svým tvrzením, že korektivní zpětná vazba je nejen neefektivní, ale někdy i škodlivá. Truscott (1996) dokládá neefektivnost korektivní zpětné vazby praktickými i teoretickými argumenty. Jeho praktické obavy se týkají schopnosti učitele podávat adekvátní a konzistentní zpětnou vazbu, a zároveň schopnosti a ochoty žáka využít zpětnou vazbu efektivně. Truscott (1996) argumentuje, že zpětná vazba přehlíží důležité poznatky teorie osvojování cizího (druhého) jazyka, jako je postupný a komplexní rozvoj vnitřního jazyka, který stojí proti opravě chyb jako jednoduchému podání informace. Dále neexistuje forma zpětné vazby, která by byla účinná pro všechny složky jazyka (syntax, morfologie, lexikologie,...). Také je pravděpodobné, že veškeré zjištěné výhody zpětné vazby se vztahují k explicitní deklarativní znalosti¹¹, ale málokdy k implicitní proceduralní znalosti, takže zpětná vazba podporuje pseudo-učení. V neposlední řadě uzpůsobovat zpětnou vazbu jednotlivým žákům a jejich úrovni je nepraktické.

Kontraproduktivitu zpětné vazby vidí Truscott (1996) v tom, že se studenti mohou vyhýbat složitějším strukturám, pokud je budou učitelé upozorňovat na chyby. Žáci píšou komplexněji, pokud jsou více ochotni experimentovat. Jakmile se soustředí na správnost, využívají spíše známých struktur. Výzkumy toto tvrzení nicméně ani nepotvrzují, ani nevyvracejí. Zadruhé, Truscott (1996) tvrdí, že čas věnovaný zpětné vazbě by bylo užitečnější a efektivnější věnovat například dalšímu psaní slohových prací. Tento poslední argument ve svém výzkumu nepotvrdila Sheen (2004), při kterém další psaní nemělo větší vliv na zlepšení písemného projevu žáků, než zpětná vazba.

Reakcí na vzniklou debatu bylo mnoho výzkumů, především experimentální povahy. Část výzkumů se zaměřila na prokázání účinnosti zpětné vazby obecně, druhá část výzkumů se zaměřila na zkoumání účinnosti různých typů zpětné vazby, s důrazem na obhájení pozice gramatické zpětné vazby. Ferris, Harvey & Nuttall (1998) a další výzkumníci (Fathman &

¹¹Deklarativní znalost je znalost faktická, tedy v rámci výuky angličtiny je to znalost pravidla a schopnost ho popsat, přičemž znalost proceduralní je znalost postupu, tedy schopnost dané pravidlo použít (případně i bez schopnosti ho přesně popsat).

Whalley (1990), Sheppard (1992), či Chandler (2003) obhájili pozici gramatické zpětné vazby a empiricky prokázali její účinnost ve srovnání s nulovou zpětnou vazbou.

Pozornost některých dalších výzkumníků se obrátila k jiným typům zpětné vazby, například ke zpětné vazbě zaměřené na obsah. Semke (1984) porovnával čtyři skupiny, které obdržely různé typy zpětné vazby (zpětnou vazbu zaměřenou na formu, zpětnou vazbu integrovanou, zpětnou vazbu zaměřenou na obsah a umožnění vlastní opravy), přičemž zaznamenal největší účinek u skupiny, která obdržela zpětnou vazbu zaměřenou na obsah. Podobně Zamel (1985) na základě svého výzkumu přinesla domněnku, že integrovaná zpětná vazba může u studentů způsobit pocit nejasnosti ohledně toho, které chyby si zaslouží vyšší prioritu, což odvádí jejich pozornost od práce s chybami a od rozvoje psaní, a doporučila soustředit se na zpětnou vazbu zaměřenou na obsah. Naopak Lee (1997) prokázala větší účinnost zpětné vazby zaměřené na formu. Dané zjištění zdůvodnila tím, že účinek určitého typu zpětné vazby je závislý na jazykové úrovni žáka. Vylepšit aspekty týkající se obsahu a logické návaznosti textu je kognitivně daleko náročnější než opravit gramatické chyby, zejména pro studenty s nízkou jazykovou znalostí. V tomto ohledu studie dává podnět k tomu, že při rozhodování o vhodné zpětné vazbě pro studenty by měly být brány v úvahu i jiné proměnné, jako je například znalost žáků. Ani oblíbenost zpětné vazby zaměřené na obsah navíc není u žáků velká. Jak ukazují některé výzkumy (Chandler 2003, Ferris 2004), pokud žáci obdrželi pouze zpětnou vazbu zaměřenou na obsah, měli pocit, že jejich učitelé nevěnují dostatečnou pozornost jejich psaní a zpětnovazebnímu procesu nebo dokonce, že je zpětná vazba neupřímná. To naznačuje určitý nesoulad mezi prokázanou účinností zpětné vazby na jedné straně a potřebami žáka na straně druhé. Znamená to, že bez ohledu na výsledky studií, žáci vyžadují více přímé korekce gramatických chyb. Ignorace přání žáka po specifické zpětné vazbě může vést ke snížení jeho motivace a důvěry v učitele.

Integrovaná zpětná vazba má ovšem i své obhájce. Song (1998) či Aswell (2000) prokázali větší účinek integrované zpětné vazby ve srovnání nejen se zpětnou vazbou zaměřenou na obsah či formu, ale i s podáním obou typů zpětné vazby následně za sebou, čímž zpochybňují jak Zamelovu teorii, tak teorii Ferrise (1997) či Fathmana & Whalleyho (1990), a prokázali potenciál integrované zpětné vazby zlepšit oba aspekty psaní, aspekty obsahu a gramatické přesnosti.

Výzkumy týkající se obecně účinnosti zpětné vazby mohou být rozděleny do dvou linií. Výzkumy jedné linie se zaměřují se na roli zpětné vazby v procesu zlepšení práce, ke které žáci dostali zpětnou vazbu, přičemž výzkumy prokázaly, že studenti byli schopni zlepšit přesnost konkrétního písemného projevu na základě podané zpětné vazby. Druhá linie výzkumů zkoumala, zda je zpětná vazba účinná vzhledem k novým zadáním, přičemž výsledky výzkumů byly smíšené. Následovalo tedy mnoho dalších výzkumů věnujících se především cílené zpětné vazbě, které prokázaly její pozitivní účinky. Důkazy o účincích necílené zpětné vazby jsou řídké, ale ty, které existují, naznačují, že ve srovnání s nulovou zpětnou vazbou má pozitivní účinky i při psaní nového písemného projevu. Pokud bychom chtěli porovnat účinky cílené a necílené zpětné vazby, dosavadní výzkumy nepřinášejí jasné výsledky, především z důvodů nedostatků v metodologii těchto výzkumů. Výzkumy cílené zpětné vazby se povětšinou soustředí na jednoduché gramatické struktury (např. členy). Soustředění na jeden či dva gramatické jevy při zpětné vazbě může vést studenty k tomu, že se i v posttestu také soustředí především na tyto dva gramatické jevy, což není vypovídající z hlediska toho, zda se zlepšuje jejich úroveň a přesnost psaní obecně. Je třeba výzkumů, které se soustředí na správnost a adekvátnost všech jazykových prostředků najednou. Podobně neexistují jasné důkazy o větší efektivnosti přímé či nepřímé zpětné vazby.

Následně mnoho výzkumů zkoumalo vliv zpětné vazby na jednotlivé typy chyb. Výsledky jsou různorodé (Ferris, 2006, Bitchener, 2005), nicméně neexistují ucelenější závěry, protože každý výzkum se zaměřil na různé výzkumné otázky a vycházel z různých klasifikací chyb. Truscott (2011, 2007) připouští možnost prospěšnosti zpětné vazby pro chyby, které se týkají jednoduchých problémů u samostatných jevů, jako je např. hláskování, ale odmítá prospěšnost zpětné vazby pro gramatické struktury (morfologického a syntaktického rázu), protože je nahlíží jako komplexní systém nepropustný pro zpětnou vazbu. O komplexnější výzkum se pokusil Beuningen (2012), který zkoumal zlepšení studentů ve čtyřech skupinách studentů. Dvě skupiny obdržely všeobecnou zpětnou vazbu (jedné skupině byla poskytnutá přímá zpětná vazba, druhé nepřímá zpětná vazba), další dvě skupiny byly považovány za kontrolní (jedna skupina své psaní opravovala sama a čtvrté skupině bylo poskytnuto více příležitostí ke psaní). Startovní znalosti byly zhodnoceny pretestem, první posttest byl proveden pro třech týdnů, druhý posttest po šesti týdnech. Po třech týdnech nebyly zjištěny žádné rozdíly mezi přímou a nepřímou zpětnou vazbu, přičemž tyto dvě skupiny měly lepší výsledky než obě kontrolní skupiny a mezi

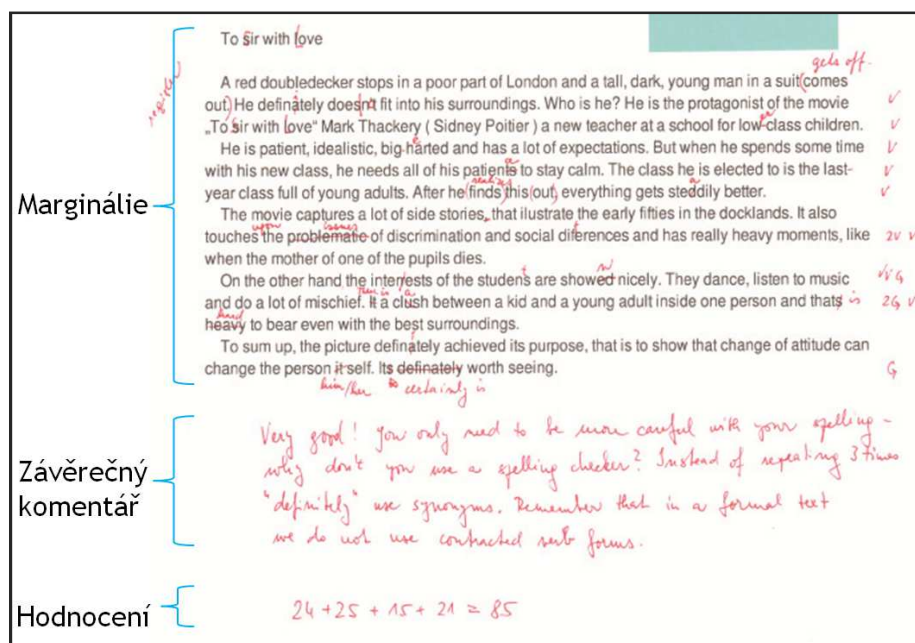
oběma kontrolními skupinami také nebyl rozdíl. Po šesti týdnech skupina s přímou i nepřímou zpětnou vazbou udělala méně chyb než kontrolní skupiny, přičemž žáci s přímou zpětnou vazbou jich udělali nejméně. Beuningen (2012) rozebral výsledky i z pohledu typu chyb, přičemž při porovnání gramatických i negramatických jevů měla přímá i nepřímá zpětná vazba větší účinek u obou typů chyb než kontrolní skupiny. V postestu po šesti týdnech měla přímá vazba větší vliv na gramatické chyby, nepřímá vazba na negramatické jevy. Výzkum nepotvrdil, že by zpětná vazba vedla ke zjednodušování textu. Přímá i nepřímá zpětná vazba měly větší vliv na komplexnost textu a lexikální různorodost než možnost dalšího psaní. Žáci, kteří obdrželi všeobecnou zpětnou vazbu, udělali méně chyb než ti, kteří zpětnou vazbu neobdrželi, stejně tak přímá i nepřímá zpětná vazba byly účinnější než vlastní oprava. Podle Beuningen (2012) tedy zpětná vazba obecně přispívá k vylepšení psaní.

Jak je patrné z výše uvedeného, navzdory velkému množství výzkumných prací věnovaných zpětné vazbě nelze učinit spolehlivý závěr, co se týče efektivnosti zpětné vazby, ani jejích dalších aspektů. Jedním z možných vysvětlení může být to, že do hry vstupuje mnoho dalších faktorů, jako jsou aspekty na úrovni žáka (např.: pozornost studentů) či pedagogický kontext společně s působením určitého typu zpětné vazby, což vede výzkumníky nejen k rozdílné interpretaci dat, ale také znesnadňuje experimentální výzkumy. Mimo to mnohé výzkumy mají nejen metodologické nedostatky, díky nimž se těžce srovnávají výsledky, ale výzkumníci nerespektují výsledky jednotlivých výzkumů navzájem.

5.3 Komentáře a vnímání zpětné vazby žáky

Pokud se podíváme na opravený text slohové práce, lze rozlišit tři základní oblasti zpětné vazby učitele: marginálie (poznámky kolem textu), závěrečné komentáře¹² a hodnocení (klasifikace). Marginálie a komentáře u některých učitelů mohou splývat, neboť mají stejnou formu a komentáře nemají opakující se strukturu či nejsou uvozeny oslovením. Od marginálií je však většinou lze odlišit tak, že popisují aspekt, který se objevuje v celé práci či slohovou práci celkově.

¹² Marginálie neboli poznámky kolem textu nazývá Bardine (2000) v originále marginal comments a závěrečné komentáře closing comments.



Obrázek 5 Oblasti slohové práce žáka (slohová práce žáka sexty učitelky Olgy, viz. empirická část disertační práce)

Podle Bardine (2000) mohou komentáře a marginálie nabývat tří základních podob:

- Slovo/a – jednoduše napsaná slova bez jakýchkoliv symbolů vztahujících je k práci, např.: *Dobře*.
- Symbol/y – značky či symboly, kterými učitelé označují chyby nebo jejichž pomocí se snaží přilákat pozornost studenta na určitý text. Nejsou provázeny žádnými slovy, která by je vysvětlovala. Např.: Zakroužkování části textu.
Tuto kategorii by bylo možné doplnit ještě o zkratky slov (jedno až tři písmena představující zkratku slova, např.: G (grammar))
- Kombinace slov a symbolů – jak slova, tak symboly. Nejčastěji symbol poukáže na nějakou část textu a slovy je vysvětlena chyba, poskytnuto správné řešení apod. Např.: Zakroužkování slova a text: *špatně vyhláskováno*.

Marginálie jsou většinou ve skutečnosti korekcí chyby, jsou vpisovány přímo do textu, nebo se objevují na okrajích textu. Systém značek a symbolů (případně slov) může být různorodý a různě početný, nicméně měl by být ustálený a srozumitelný pro studenty. Ucelený systém grafického znázornění chyb navrhuje Harmer (2007, Příloha II.1).

Typy chyb se také dají odlišit pomocí barev. Pro různé kategorie chyb je možno zvolit určitou barvu, a tak od sebe chyby odlišit. Tento způsob ovšem umožňuje rozlišit chyby

pouze rámcově a je poměrně náročný jak pro orientaci učitele, tak žáka. Různobarevné rozlišení chyb lze také využít pro rozlišení závažnosti chyb.

Bardine (2000) rozlišuje i několik forem komentářů a marginálií:

- a) Pochvala – sděluje studentovi, že se mu něco povedlo. Např.: *Dobrá stavba odstavce.*
- b) Otázka – táže se studenta na nějaký aspekt ohledně jeho práce. Např.: *Mohl byste to ještě více rozvést?*
- c) Instrukce – upozorňují studenta na problematické části textu nebo mu sdělují, jak něco vylepšit, aniž by mu poskytly správnou odpověď. Mnohdy obsahují slova „*prosím*“ či „*pokuste se*“. Např.: *Prosím, rozved'te to.*
- d) Správná odpověď – symbolem označený chybný text a vedle slovy napsána správná odpověď. Např.: Zakroužkované špatně vyhláskované slovo a vedle toho slovo napsané správně.
- e) Upozornění – povětšinou mají formu symbolů bez vysvětlení. Účelem je přitáhnout pozornost studenta na danou část textu, která obsahuje chybu, či potřebuje jinak vylepšit. Předpokládají, že studenti jsou s jednotlivými symboly obeznámeni.
- f) Příkaz – obsahem velmi podobný typu instrukce, ale tyto komentáře mají více podobu příkazu. Např.: *Přepracujte odstavec.*

Mnohé výzkumy ukazují, že spíše než obsah je to často právě forma komentářů, která vyvolává u studentů rozdílné pocity a motivuje je různou měrou k následné revizi vlastních textů. Knoblauch a Brannon (1984) rozlišují direktivní a nápomocné komentáře. Účelem direktivních komentářů je označit chyby v textu nebo formulovat, co by měl student udělat pro vylepšení práce z pozice učitele, zatímco nápomocné komentáře se snaží motivovat studenta k úpravám textu tím, že popíší nejistotu čtenáře ohledně toho, co chtěl autor vyjádřit.

Nápomocné komentáře podávají reflektivní hodnotitelé podle Ansona (1989), o kterých jsme se již zmínili. Návrhů pro vylepšení, aniž by vyzněly direktivně, dosahují v mnohých případech určitou formou zjemnění. To lze popsat jako fráze, které mají tři funkce:

- a) navrhuje určitá vylepšení textu,
- b) naznačuje, že konečné rozhodnutí leží na studentovi,
- c) zjemňují potenciální účinek komentářů, které by mohly být vnímány jako nezvratná kritika (Treglia, 2008).

Treglia (2008) identifikovala u učitelů ve svém výzkumu následující formy zjemnění:

- 1) Pochvala – pozitivní komentář – Např.: *Podareňný začátek práce!*
- 2) Model dvojitého komentáře
 - a) Pozitivní komentář předchází negativnímu – Např.: *Slovní zásoba je dobrá, ale gramatika není přesná.*
 - b) Kombinace kritiky a návrhu zlepšení – Např.: *To je velmi náhlý začátek. Potřebujete více obecné prohlášení pro představení tématu.*
 - c) Triáda pochvaly, kritiky a návrhu zlepšení
- 3) Konverzační nárazníky
 - a) Lexikální – slova typu „prosím“, „možná“ – Např.: *Bylo by dobré rozepsat úvod.*
 - b) Syntaktické – kritika formou otázky – Např.: *Mohl byste zde doplnit příklad?*
- 4) Osobní komentář – vyjádření komentáře jako osobní odezvy – Např.: *Omlouvám se, ale při čtení práce jsem nenašla pro to žádný důkaz.*

V mnohých výzkumech se ukazuje, že studenti chtějí dostat zpětnou vazbu nejen k tomu, co je třeba vylepšit, ale též k tomu, co dělají dobře (Treglia, 2008). Studenti považují za užitečnější komentáře, které vysvětlují, proč je něco dobře či špatně (Bardine, 2000; Straub, 1997) a nereagují dobře na komentáře, které jsou příliš kritické/odsuzující (Straub, 1997).

Komentář a jeho formulace ovlivňuje způsob, jakým je přijímán (Hyland and Hyland, 2006). Direktivní komentáře mohou negativně ovlivnit důvěru ve vlastní schopnost psaní tím, že zdůrazňují chyby a nevydařené aspekty práce a naopak nechávají studenta na pochybách ohledně toho, co se v práci vydařilo. Nápomocné komentáře, které popisují nejistotu čtenáře vyplývající z neporozumění tomu, co chtěl pisatel říci, mají větší potenciál vybízet studenty k revizi vlastní práce a přemýšlení o prostředcích, jak lépe vyjádřit zamýšlený obsah. Ovšem Hyland a Hyland (2006) ve svém výzkumu se šesti studenty naznačují, že to mohou být právě nepřímé komentáře a zmiňované zjemnění, které vedou k nejasnosti zpětné vazby. Konkrétně, spojení pozitivního a negativního komentáře studenti hodnotili jako průhledné a nevěřili, že pozitivní část komentáře byla upřímná. Přestože se výzkum týká jen malé skupiny studentů, naznačuje, že některé formy zmírňování mohou být nejen neúčinné, ale mohou také způsobit negativní afektivní dopady.

Pokud se podíváme do dalších výzkumů, podle Holmes a Smith (2003 In Smith, 2008), žáky nejvíce irituje:

- a) minimální nebo žádná zpětná vazba, žádné vysvětlení známky,
- b) učitelé dali pouze negativní zpětnou vazbu a kritiku,
- c) učitelé neřekli studentům, jak se zlepšit,
- d) učitelé neposkytli kritéria pro hodnocení ani pro jednotlivé známky.

Žáci mají mnohdy problémy oddělit kritiku práce a kritiku vlastní osoby, nahlížíjí slohovou práci jako vyjádření sama sebe a následně jsou velmi citliví na jakoukoliv kritiku. Ve výzkumu Ansona (1989) studenti požadovali jasnost a konkrétnost v komentářích. Jeho výzkum také naznačuje, že studenti věnují málo pozornosti komentářům, pokud nemají šanci své práce opravit či dokonce přepsat.

5.4 Hodnocení slohové práce

Několik předchozích řádků bylo věnováno způsobu korekce, problematice komentářů a marginálií, které lze považovat za projevy formativního hodnocení. Korekce slohové práce je většinou završena jejím sumativním hodnocením, ve většině případů klasifikací či udělením příslušného počtu bodů (či písmene). Způsob hodnocení mnohdy předurčuje způsob vlastní korekce slohové práce, tj. formu zpětné vazby a prakticky jedno vychází z druhého. Při hodnocení práce mnohdy napomáhají předem stanovaná kritéria.

5.4.1 Kriteriaální hodnocení

Učitel vždy hodnotí písemný projev podle určitých kritérií, ovšem daná kritéria mnohdy existují pouze v mysli učitele a jsou neverbalizovaná a intuitivní. Potvrzuje to i zpráva OECD, která říká, že v České republice obecně zůstávají kritéria hodnocení často zamlčena, učitelé je žákům většinou explicitně nesdělují (Santiago, 2012). U slohových prací se v takovém případě povětšinou objevují známky na konci textu bez větších poznámek a zásahů do textu. Nicméně sloh svým charakterem komplexnosti přímo vybízí k využití kriteriaálního hodnocení, které nejen usnadňuje postup korekce, ale přispívá také k objektivitě hodnocení, rozvíjí schopnost sebehodnocení i vrstevnického hodnocení. V zahraničí je kriteriaální hodnocení běžně používaným způsobem hodnocení na všech úrovních vzdělávání. V České republice se kriteriaální hodnocení již také objevuje v každodenní praxi a je také využíváno při hodnocení maturitních zkoušek či zahraničních jazykových zkoušek.

Obecně bylo pojednáno o kriteriaálním hodnocení v kapitole o zpětné vazbě, na následujících řádcích tedy porovnejme nastavení kriteriaálního hodnocení nejrozšířenějších jazykových zkoušek v České republice, tj. maturitní zkoušky z českého jazyka a cizího

jazyka, zkoušky Cambridge English¹³, zkoušky TOEFL (Test of English as a Foreign Language) a připojme akademické pojetí Chvála, Procházkové & Strakové (2016). Ve všech případech, kromě zkoušky TOEFL, se jedná o analytické kritériální hodnocení, kdy názvy jednotlivých kritérií (kategorií) se různí, ale v zásadě tyto kategorie hodnotí stejné aspekty a popisují je velmi podobně. Podrobné konkrétní tabulky jsou uvedeny v příloze (Příloha I.4-10)

Jako nejobecnější sadu kritérií zde uveďme hodnocení, které pro písemný projev formou eseje navrhuje Chvál, Procházková & Straková (2017) (obrázek 5), přičemž rozděluje kritéria do tří oblastí:

- a) formu (struktura a tok myšlenek),
- b) styl (odpovídající techniky psaní, gramatika a vyjadřování)
- c) obsah (originalita myšlenek a příkladů).

Maturitní slohová práce z českého jazyka je hodnocena podle tří základních kritérií, která se ještě dělí na dvě dílčí.:

- 1) Vytvoření textu podle zadaných kritérií
 - a) téma, obsah
 - b) komunikační situace, slohový útvar
- 2) Funkční užití jazykových prostředků
 - a) pravopis, tvarosloví a slovotvorba
 - b) lexikum
- 3) Syntaktická a kompoziční výstavba textu
 - a) větná syntax, textová koheze
 - b) nadvětná syntax, koherence textu

Každé z těchto dílčích kritérií může být hodnoceno maximálně 5 body, tedy každé kritérium je rozděleno na 6 úrovní. Maximální dosažitelný počet bodů je tedy 30. Pokud žák získá v dílčím kritériu 1A nebo 1B počet bodů 0, podle dalších kritérií se již nehodnotí a výsledný počet bodů za písemnou práci je roven 0. Konkrétní sadu kritérií s popisem jednotlivých úrovní obsahuje Příloha I.6 a I.7.

¹³Zkoušky Cambridge English i zkoušky TOEFL zahrnují všechny úrovně Evropského jazykového portfolia a jsou uznávány po celém světě. Jak naznačují názvy zkoušek, zkoušky FCE pocházejí z Velké Británie, zatímco TOEFL z USA.

KRITÉRIUM			
ÚROVEŇ	forma	styl	obsah
Výborný	<p>velmi dobře strukturovaný s logickým rozvíjením myšlenek</p> <p>spojovací prvky posilují celkovou strukturu</p> <p>jasně zaměřený na dané téma v celé práci</p>	<p>velmi málo chyb v interpunkci a žádné pravopisné chyby</p> <p>rozmanitá struktura vět v celé práci</p> <p>pokročilé používání slovní zásoby</p>	<p>výborné pochopení tématu</p> <p>zaměřený na téma, účelný a odrážející hloubavé myšlení</p> <p>zpracovává příklady a specifické detaily</p>
Velmi dobrý	<p>obvykle demonstruje logické rozvíjení myšlenek</p> <p>spojovací prvky často posilují strukturu</p> <p>zaměřený na dané téma a obsahuje málo nesouvisejících myšlenek</p>	<p>příležitostné chyby v interpunkci a velmi málo pravopisných chyb</p> <p>určitá rozmanitost struktury vět</p> <p>volba slov je odpovídající</p>	<p>dobré pochopení tématu</p> <p>zaměřený na téma, účelný a odrážející originální myšlení</p> <p>rozmanité příklady a dobré detaily</p>
Vyhovující	<p>obsahuje začátek, střední část a konec, ale tyto prvky mohou být stručné</p> <p>nedostatek spojovacích prvků mezi odstavci</p> <p>zaměřený na téma, ale může obsahovat myšlenky, které málo souvisejí s tématem</p>	<p>chyby v základní interpunkci, ale běžná slova jsou pravopisně správná</p> <p>nedostatek rozmanitosti vět</p> <p>omezené používání slovní zásoby</p>	<p>částečné/omezené pochopení tématu</p> <p>nedostatek specifičnosti a podpora je málo rozvinutá</p> <p>použití příkladů a detailů je nerovnoměrné</p>
Nevyhovující	<p>má organizační strukturu, ale může být nedostatečně komplexní a bez závěrů</p> <p>věnuje se tématu, ale může ztrácet zaměření zahrnutím cizích a nesouvisejících myšlenek</p>	<p>časté a nehorázné chyby v základní interpunkci a běžná slova mohou mít pravopisné chyby</p> <p>jednoduchá větná struktura</p> <p>volba slov je omezená a nerozmanitá</p>	<p>zjevné nepochopení tématu</p> <p>zpracování podpory je nejasné a nespecifické</p> <p>příklady mohou představovat zobecnění</p>

Obrázek 6 Sada kritérií navrhovaná pro hodnocení slohového útvaru eseje (Chvál, Procházková, & Straková, 2017)

Slohová práce z anglického jazyka se skládá ze dvou částí se samostatným zadáním. Každá z částí je hodnocena zvlášť podle 4 základních kritérií. Pro první část je každé kritérium rozděleno na dvě dílčí kritéria, jako je tomu v písemné práci z českého jazyka. Pro druhou část zůstávají jen čtyři základní kritéria. Hlavní kritéria pro obě části a jejich dílčí kritéria pro první část jsou následující:

I. Zpracování zadání / Obsah písemné práce

IA Zadání

IB Rozsah, obsah textu

II. Organizace a koheze textu

IIA Organizace textu

IIB Koheze textu a prostředky textové návaznosti

III. Slovní zásoba a pravopis

IIIA Přesnost použité slovní zásoby

IIIB Rozsah použité slovní zásoby

IV. Mluvnické prostředky

IVA Přesnost použitých mluvnických prostředků

IVB Rozsah použitých mluvnických prostředků

Každé dílčí kritérium je hodnoceno maximálně 3 body, tedy maximální počet dosažitelných bodů za první část písemné práce je 24. Hlavní kritéria hodnocení pro 2. část písemné práce jsou hodnocena maximálně 3 body, maximální počet bodů je tedy 12. Jednotlivé kategorie a podkategorie jsou rovněž rozděleny na čtyři úrovně. Stejně jako u slohové práce z českého jazyka je závazné získat minimálně jeden bod v prvním kritériu zadání práce a obsah textu, jinak je celá práce hodnocena celkovým počtem bodů 0. Stejnou sadou kritérií jsou hodnoceny písemné práce z německého i francouzského jazyka. Konkrétní sadu kritérií s popisem jednotlivých úrovní pro hodnocení maturitní zkoušky z anglického jazyka obsahuje Příloha I.9 a I.10.

V českém jazyce i cizím jazyce je text hodnocen 0 body, pokud:

- a) se prokazatelně nevztahuje k zadanému tématu, reflektuje zcela jiné téma
- b) prokazatelně nevykazuje charakteristiky zadaného útvaru a reaguje na jiné vymezení komunikační situace
- c) nesplňuje požadovaný rozsah slov

Zkoušky Cambridge English (dále jen zkoušky CE) jsou hodnoceny podle čtyř základních kategorií, kdy každá kategorie je rozdělena na šest úrovní. Každá kategorie může být hodnocena maximálně 5 body a maximální počet bodů je tedy 20. Hodnocené kategorie jsou následující:

- a) Obsah (rozsah, splnění zadání)
- b) Splnění komunikačního záměru (dodržení slohového útvaru, užití správného stylu)
- c) Organizace textu (prostředky textové návaznosti, logičnost textu apod.)
- d) Jazyk (slovní zásoba a gramatika, rozsah i přesnost) (Příloha I.4)

TOEFL využívá holistickou sadu kritérií rozdělenou do šesti úrovní jak pro nezávislé psaní, tak pro závislé psaní. Maximální počet bodů je 6. Popis jednotlivých úrovní adresuje stejné aspekty jako předchozí sady kritérií, tedy obsah, porozumění textu čtenářem, jazykovou správnost i organizaci textu. (Příloha I.5)

Pokud bychom porovnali kritériální hodnocení maturitní zkoušky z českého a anglického jazyka, jedná se téměř o stejné kategorie, které nesou jen jiné názvy. Naplnění jednotlivých úrovní zmiňovaných kategorií je velmi podobné napříč všemi sadami kritérií. Tabulka níže (obrázek č.6) porovnává zmiňované sady kritérií jazykových zkoušek.

	Obsah	Komunikační záměr	Organizace textu	Jazyk	Slovní zásoba	Počet bodů
Zkoušky Cambridge English	Obsah	Splnění komunikačního záměru	Organizace textu	Jazyk		20 (4x5)
Maturita čj	Vytvoření textu podle zadaných kritérií		Syntaktická a kompoziční výstavba textu	Funkční užití jazykových prostředků		30 (6x5)
Maturita aj	Zpracování zadání/ Obsah		Organizace a koheze textu	Přesnost použitých mluvnických prostředků	Slovní zásoba a pravopis	24 (8x3)
						12 (4x3)
TOEFL	(holistické kritériální hodnocení)					6

Obrázek 7 Porovnání sad kritérií jazykových zkoušek (státní maturita z cizího jazyka a českého jazyka, zkouška Cambridge English a TOEFL)

Pokud bychom zmíněné přístupy shrnuli, lze rozlišit tři základní kritéria, kterými lze hodnotit jakýkoliv text na jakékoliv jazykové úrovni:

1. Splnění zadání (obsah, rozsah, dodržení slohový útvar, užití správného stylu, splnění komunikačního záměru) – podle M. Čechové (1998) stránka tematicko-obsahová
2. Organizace textu (logičnost textu, koheze a koherence textu, prostředky textové návaznosti, větná a nadvětná syntax) – podle M. Čechové (1998) stránka slohová
3. Jazyk (pravopis, tvarosloví a slovtvorba, rozsah a adekvátnost lexika) – podle M. Čechové (1998) stránka jazyková

Naplnění jednotlivých kritérií se bude lišit podle jazykové úrovně, cíle psaní, úrovně v dovednosti psaní apod.

Pokud se podíváme na kritériální hodnocení užívané učiteli v zahraničí, konkrétně v USA, na příkladu slohového útvaru recenze knihy bych ráda demonstrovala komplexní přístup k psaní a především k hodnocení slohové práce z reálné školní třídy. Přílohy obsahují několik dokumentů dokládajících daný případ: sadu kritérií, která je využita jak pro hodnocení učitelem, tak pro sebehodnocení žáka, arch pro vrstevnické hodnocení, vlastní text a osnovu pro psaní recenze knihy. Vlastní tvorbě textu předcházelo vyplnění návodné osnovy (Příloha I.16). V rámci tohoto příkladu se výsledný text (Příloha I.15) a text osnovy téměř překrývají, ale lze předpokládat, že tomu tak nemusí být u jiných žáků. Účel tohoto postupu je nastartovat myšlenkový proces žáka a umožnit mu přemýšlet o práci „na přeskáčku“, na rozdíl od lineárního postupu při psaní výsledného textu. Sada kritérií je vytvořena speciálně pro účely hodnocení recenze knihy a obsahuje kategorie: úvod (zaujmutí čtenáře), shrnutí, názor, doložení názoru, doporučení, pravidla (hláskování, gramatika, interpunkce a rukopis), ilustrace (součástí zadání bylo nakreslit obrázek k recenzi), kdy formulace jednotlivých indikátorů úrovně je nejen uzpůsobena věkové kategorii žáků, ale obsahuje zcela konkrétní požadavky jako například „Shrnutí (...) neprozradí konec.“ nebo „...užívá přesvědčujícího jazyka – měli byste, neměli byste“. Poskytuje tak nepřímý návod, jak při psaní postupovat a jaké věci zkontrolovat před odevzdáním práce. V průběhu hodnocení učitel (Příloha I.12) a žák (Příloha I.14) zakroužkují odpovídající úroveň každé kategorie a doplní shrnujícím komentářem. Arch pro vrstevnické hodnocení (Příloha I.13) obsahuje položky vycházející ze zmiňované sady kritérií, ovšem doplňuje některé kategorie ještě o konkrétnější požadavky (např.: „Každá

věta začíná velkým písmenem.“). Vedle posouzení 11 položek na čtyřbodové škále (zcela souhlasím – souhlasím – nesouhlasím – zcela nesouhlasím), které vyjadřují spíše zhodnocení, zda práce odpovídá dané kategorii či ne, obsahuje dvě další otevřené otázky: „Zde je to, co se mi na tvé práci líbilo:“ a „Tady je návrh na zlepšení tvé práce:“ umožňující projevit názor spolužáka i z pohledu plnění komunikačního záměru tedy pochopení textu. Slohová práce žáka neobsahuje žádné opravy a poznámky učitele, nicméně další tři slohové práce daného žáka hodnocené stejným učitelem (v archivu autorky) korekce a poznámky obsahují. Jedná se o příklad efektivní práce s kritériálním hodnocením již na nízkém stupni vzdělávání a jeho využití pro rozvoj psaní. V přílohách přikládám další příklady efektivní zpětné vazby, kterou zmiňovaný žák získal k jeho dalším slohovým pracím pro dokreslení práce konkrétního amerického učitele. Vrstevnické hodnocení „Glow & grow“ umožňuje žákovi získat zpětnou vazbu od více spolužáků najednou. Hodnotící komentář ke slohové práci v příloze I.18 je příkladem komentáře popisujícího práci z pohledu čtenáře a využívajícího dvojitého komentáře pochvala – kritika (Treglia, 2008), kdy začíná konkrétní pozitivní zpětnou vazbou a na nedostatky práce poukazuje v závěru komentáře otázkou (How could you add on to your story that it has a clear beginning, middle and end?). Konkrétní užití kritériálního hodnocení v praxi českých učitelů bude popsáno v empirické části.

Na následujících řádcích se vraťme do obecné roviny diskuze o kritériálním hodnocení. Jednotlivé úrovně zmiňovaných sad jsou neutrálně označeny počtem bodů, tedy slouží především k usnadnění, sjednocení a objektivizaci klasifikace. Nicméně jednotlivé úrovně mohou nést zcela jiná označení, přičemž nabízený seznam není zcela kompletní:

- a) nejlepší úroveň – přijatelná úroveň – je co zlepšovat
- b) překračuje standard – vyhovuje standardu–blíží se standardu–nevyhovuje standardu
- c) dobrá úroveň – dostatečná úroveň – nedostatečná úroveň
- d) excelentní – adekvátní – potřebuje vylepšení – neadekvátní.
- e) Označení písmeny A-B-C ...
- f) Označení čísly 1-2-3-4...

Taková označení úrovní více vystihují zásadní roli kritériálního hodnocení, a sice pomáhat žákovi při procesu psaní a fungovat jako pomůcka pro závěrečnou kontrolu před odevzdáním práce.

Elektronické prostředí skýtá zahraničním učitelům daleko větší podporu než českým, na různých stránkách naleznou již hotové obecné i specifické sady kritérií i nástroje pro vytvoření vlastních sad či vlastních pracovních hodnotících listů¹⁴. Naopak čeští učitelé se musejí spolehnout na své vlastní zdroje či překlady zahraničních příkladů, velkou pomoc jim nenabízí ani odborná literatura či metodiky, přestože několik návrhů sad kritérií lze najít. Košťálová, Miková & Stang (2008) představují spojení kritérií s indikátory pro ústní prezentaci skupiny či příklady kritérií pro ustálené činnosti (přednes básně, experimentální řešení problému), učební metody (myšlenková mapa) či pro zadání komplexního úkolu (pozvánka na akci). Košťálová & Straková (2008) konkretizují sadu kritérií pro referát či historickou beletrii, kde zařazují i kritéria termín (odevzdání práce včas), konzultace či volba tématu.

Každý učitel, který chce využít kritériálního hodnocení, stojí před otázkou, zda využít již vytvořená kritéria jinými učiteli či odborníky či vytvořit svou vlastní sadu kritérií přesně pro dané zadání. Problematikou již hotových sad může být jejich nesrozumitelnost pro konkrétního učitele i jeho žáky, nebo nevhodnost některých aspektů dané sady pro dané zadání, na druhou stranu to jsou většinou sady vyzkoušené praxí. Konkrétní postup pro navrhování vlastní sady kritériálního hodnocení detailně popisuje Laufková (2016) ve své disertační práci či v publikaci Starý & Laufková (2016) v kapitole věnované kritériím hodnocení.

5.4.2 Sebehodnocení

Písemný projev není vždy předmětem pouze sumativního hodnocení, či řekněme heteronomního hodnocení ze strany učitele. Pokud přijmeme obraz žáka jako aktivního spoluúčastníka procesu výuky, pak by žák měl být zapojen i do procesu hodnocení a mít možnost rozvíjet schopnost hodnotit své vlastní výkony i výkony svých spolužáků (autonomní hodnocení). To zahrnuje sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

V procesu sebehodnocení je hlavním aktérem hodnocení sám žák, což ovšem funguje jen za předpokladu, že učitel nabídne žákovi taková kritéria, podle kterých je žák schopen reflektovat svůj výkon. Možná míra a způsob sebereflexe závisí na věku žáka, jeho jazykových schopnostech a dalších aspektech. Sebehodnocení může nabývat různých podob, od ústního zhodnocení po sebehodnotící listy.

¹⁴ Např.: <http://www.readingrockets.org/article/writing-assessment> nebo <http://www.readwritethink.org/>.

Při využívání kritériálního hodnocení pro sebehodnocení mají žáci na závěr práce porovnat svůj text s danými úrovněmi kategorií a svůj text zhodnotit, případně obodovat. Zjednodušenou formou kritériálního hodnocení jsou checklisty a „scénáře“ (v originále scripts). V České republice se lze spíše setkat s checklisty, což jsou seznamy aspektů práce, které budou hodnoceny, bez definic či popisu požadované kvality výkonu. Příklad checklistu, pocházejícího ze zahraničních stránek ve spojení s vrstevnickým hodnocením uvádím v příloze. „Scénáře“ definuje Panadero (2010) jako pracovní listy obsahující specifické strukturované kroky k dokončení úkolu, včetně kritérií hodnocení, která jsou ovšem prezentovány jako otázky. (Alonso-Tapia & Panadero, 2010). Příklad scénáře rovněž uvádím v příloze (Příloha I.2). Výhodou „scénářů“ může být fakt, že mohou být kognitivně náročnější a vést žáky k využití více učebních strategií tak, aby byli schopni scénáře využít a zaměřili se více na proces učení. Nicméně, nepodávají informaci o tom, jak je výkon dobrý vzhledem ke známce či bodovému hodnocení. Zatímco kritériální hodnocení svým popisem jednotlivých úrovní orientuje žáky spíše na výsledek a svým cílem přidělit určitý počet bodů má bližší vztah k známce. Proto Panadero (2010) doporučuje pro činnosti, během kterých by mohli být žáci nejistí, např. jsou hodnoceni známkou, využít kritériálního hodnocení. Checklisty jsou naopak vhodnější pro komplexnější činnosti, které vedou žáky k aktivaci většího počtu učebních strategií, či pro jinou fázi učebního procesu. Dle výzkumu Panadero, Tapia, Huertas (2014) samotní žáci více preferují kritériální hodnocení, považují je za více nápomocné a cítí větší jistotu při vypracování úkolu (Panadero, Tapia, Huertas, 2014).

5.4.3 Vrstevnické hodnocení

Užívání kritériálního hodnocení je klíčové i pro vrstevnické hodnocení, které chápou jako vzájemné hodnocení žáků. Skutečnost, že se žáci mohou opírat o sadu kritérií s indikátory, jim umožňuje lépe formulovat konstruktivní připomínky k práci svého spolužáka. Autorovi pak tato kritéria pomáhají přijmout kritiku i chválu.

Vrstevnické hodnocení je považováno za jednu z hlavních součástí formativního hodnocení a jeho pozitivní účinky dokazují mnohé výzkumy. Některé výzkumy naznačují, že žáci přijímají hodnocení od referenční vrstevnické skupiny lépe, a zapojují se i žáci, kteří jsou jinak pasivní (Black & kol., 2004). Na druhou stranu, objevují se i výzkumy, při nichž žáci mnohdy pochybují jak o svých znalostech, tak i znalostech svých spolužáků, stejně jako o schopnosti hodnotit, a preferují hodnocení učitelem z důvodu nedostatečné

kompetentnosti spolužáka (Leki, 1991, Lockhart & Ng, 1993 in Strijbos, 2010). Kromě kompetentnosti pochybují někteří žáci také o spravedlivosti hodnocení.

Pokud se podíváme na konkrétní techniky a postupy, vrstevnické hodnocení lze využít v různých fázích psaní a nabývat různých forem. Před odevzdáním práce, při úpravě konceptů (peer editing) si mohou žáci v malých skupinách číst své práce navzájem a sdělit si, co se jim na první verzi textu líbí. Následně se zaměří na pasáže, kterým nerozumí, nebo které je třeba vyjasnit či doplnit. (Steel & kol, 2007). Výsledkem vrstevnického hodnocení nejsou bezchybné práce, ale jsou vždy lepší než původní verze. Pokud žák nemá dostatek informací o práci svého spolužáka, může se hodnocení práce či produktu svého spolužáka vzdát (Kolář & Šikulová, 2009). Stiggins (2007) dodává, že pokud si žák vyžádá popisnou zpětnou vazbu od učitele, měl by ji vždy obdržet.

Další možnou variantou je připisování komentářů k jednotlivým slohovým pracím, které jsou rozloženy po třídě, žáci je obcházejí a k jednotlivým pracím píšou komentáře na přiložený papír či vlastní malé papírky. Takový postup může nabývat podoby uznání-otázka (jak ho nazývají Starý & Laufková, 2016). Žák má za úkol ke každé práci formou oznamovací věty napsat jednak to, co hodnotí pozitivně, co se danému žákovi povedlo, jednak formou otázky poukázat na to, co je třeba vylepšit. Techniku uznání-otázka lze praktikovat i ústně. V příloze připojuji vyplněnou anglickou verzi podobného pracovního listu s názvem Glow & Grow (doslovný překlad: Zářit a Růst), používaného v americké škole na prvním stupni. Kolonka Glow je určena pro pochvaly práce a kolonka Grow pro návrhy na vylepšení práce. Variantou zmiňovaného postupu může být technika „dvě hvězdičky a přání“. Žák nebo žáci na připravený pracovní list k hvězdičkám napíší dva pozitivní komentáře a k přání poukazují na to, co by bylo třeba vylepšit.

Někteří didaktici dokonce navrhnou vzájemné opravování pravopisných cvičení včetně poskytnutí shrnujícího komentáře, kolika chyb se žák dopustil a doporučení na co se má žák zaměřit. Práce s pravopisnými cvičeními je vhodnější pro zdokonalování autokorekce a práce s klíčem. Vrstevnické hodnocení je spíše vhodné pro posouzení splnění komunikačního záměru, stylistiky, efektu na čtenáře, tedy pro hodnocení obsahové a slohové stránky, méně však pro hodnocení jazykové složky či přímo opravování pravopisu. Žákům chybí nadhled a mnohdy potřebné znalosti a zkušenosti. Může pak následně docházet ke zbytečným opravám a nedorozuměním. Zcela za nevhodné považují

nechat žáky práce známkovat či udělovat body. Pro nácvik korekce pravopisu lze využít vytvořených cvičení pro dané účely.

5.4.4 Hodnocení portfolií

V souvislosti s hodnocením písemného projevu nelze opominout hodnocení portfolií, které umožňuje sledovat dlouhodobý vývoj výkonu žáka v jedné či více oblastech. Jednak je pro studenty prostředkem, který umožňuje analýzu a uvědomění si procesu učení se psaní, a jednak je i nástrojem hodnocení daného procesu, a to jak pro studenty, tak i pro učitele. V obecné rovině je žákovské portfolio nástroj pro dlouhodobé shromažďování dokladů o žákově učení za určité období. Jednotlivé slohové práce žáka tedy mohou být součástí mnohem většího celku, například portfolia z českého jazyka, nebo mohou tvořit portfolio samy o sobě a sloužit tak pouze ke sledování a případnému hodnocení rozvoje psaní. Portfolio tak může obsahovat veškeré napsané texty včetně rozpracovaných nebo jen konečné verze textů určených k hodnocení. Žáci mohou být motivováni zařazovat do portfolia i texty psané mimo školu z vlastního zájmu.

Hodnocení portfolií je přínosné několika způsoby. Portfolio umožňuje paralelně sledovat více různých aspektů žákova učení, tedy umožňuje posuzovat výsledky žákova učení komplexně a dlouhodobě. Spojuje formativní a sumativní aspekt hodnocení. Zapojuje žáky do plánování a hodnocení své vlastní práce a učí je rozpoznávat kvalitu ve vlastní práci a ukazatele vlastního pokroku a kromě jiného v nich rozvíjí pocit odpovědnosti za vlastní práci. Pomáhá vyučujícím, studujícím i rodičům vytvořit si podrobný obrázek o tom, jaké jsou silné a slabé stránky žáka. Zvyšuje zapojení všech aktérů školního vzdělávání – žáků, vyučujících i rodičů.

Podle toho, zda portfolio plní funkci formativního nebo souhrnného hodnocení, můžeme rozlišovat portfolia pracovní, dokumentační a reprezentační (Graves, 1994, In Košťálová & kol., 2008). O obsahu portfolia rozhoduje žák sám, učitel nebo je obsah výsledkem spolupráce obou dvou. *Pracovní portfolio* slouží k průběžnému sledování žákovy práce a jejích výsledků. Jeho funkce je především informační a formativní. Do portfolia bývají zařazovány všechny materiály, které vznikají v průběhu výuky a později jsou tříděny. Na základě pracovního portfolia se následně mohou vytvářet ukázková portfolia nebo hodnotící portfolia. Souvislé texty (případně i nesouvislý písemný projev) nejčastěji a v největší míře nalezneme právě v pracovních portfoliích, ale místo mají i v následujících typech. *Dokumentační portfolio* se od pracovního portfolia liší tím, že vzniká až po

uzavření určité etapy žákova učení a obsahuje jen ty práce, které dokládají jeho postupné zlepšování ve stanovených cílech učení (např. počáteční, pokročilá a finální verze slohové práce). Obsahuje ovšem také několik položek, které jsou společné portfoliím všech žáků a umožňují porovnání jejich práce. Zde jsou pro sledování vlastního pokroku dobrou pomůckou sady kritérií. Dokumentační portfolio je výborným základem pro konzultaci mezi učitelem, žákem a rodiči, např. v období před sumativní klasifikací. *Reprezentační portfolio* slouží k ukázce toho nejlepšího, co žák dokázal. Zpětná vazba ztrácí na významu, protože reprezentační portfolio seskupuje finální práce, které nedokumentují proces učení. Tento typ portfolio slouží jako podklad k sumativnímu zhodnocení nebo k přestupu na vyšší stupeň vzdělávání. Svojí roli ale může mít i v rámci jednotlivých vzdělávacích stupňů, kde například shrnuje nejlepší výkony za jeden školní rok. V tom případě slouží zejména ke zvýšení motivace žáků.

Vzájemná spolupráce učitele a žáka je pro účinnost hodnocení portfolio klíčová. Žák musí mít na jednu stranu svobodu v tom, co do portfolio zařadí, aby neztratil pocit, že je stále autorem portfolio. Na druhou stranu učitel potřebuje mít jistotu, že portfolio bude obsahovat dostatek materiálu, který umožní sledovat pokrok žáka v čase. Nalezení rovnováhy mezi svobodou žáka a ovlivněním ze strany učitele je klíčovým aspektem pro úspěch portfoliového hodnocení.

5.4.5 Problematické aspekty hodnocení slohu

Pokud se podíváme na hodnocení slohu v obecnější rovině, objevuje se několik dalších problematických aspektů. V souvislosti s klasifikací se často objevuje otázka, zda klasifikovat práce jednou známkou či dvěma (oddělit složku pravopisnou a slohovou). Odborná literatura doporučuje volit jednu souhrnnou známku, protože „se v tom odráží syntetický charakter slohové práce“ (Čechová, 1998, s. 247) a „každý text vnímá čtenář právě v jeho celku“ (Kostečka, 1993, s. 62). V případě kriteriálního hodnocení je vhodnějším řešením sdělit žákovi počet bodů (dosaženou úroveň) v každé hodnocené kategorii.

Ani v kriteriálním hodnocení se nelze vyhnout určitému rozlišování důležitějších a méně důležitých chyb. Cílem výuky českého i cizího jazyka je naučit žáky srozumitelně a jasně formulovat a prezentovat své myšlenky, v hodnocení slohových prací má tedy přednost tématicko-obsahová a slohová stránka před stránkou jazykovou. Podle Kostečky (1993) je ve slohových pracích zapotřebí posuzovat pravopisné chyby odlišným způsobem,

například ve srovnání s kontrolními diktáty, protože „žák se totiž musí soustředit na celý komplex problémů, bývá leckdy honěn časem a hodnocení a klasifikace slohové práce má vyjadřovat (ne-li přednostně) i jiné kvality.“ (Kostečka, 1993, s. 60)

Více než u jiných typů písemných prací je vzhledem ke zmiňované komplexnosti hodnocení slohových prací aktuální otázka objektivity či spravedlivého hodnocení. Pro dosažení největší objektivity je učitelům doporučováno vícenásobné čtení prací, přičemž postup korekce a klasifikace slohové práce by mohl vypadat takto: při prvním čtení označit chybná a povedená místa u všech prací, ideálně při prvním čtení se soustředit na syntaktickou a kompoziční stránku textu, při druhém čtení na jazykovou a při dalším čtení teprve udělit body či známky a sepsat závěrečné komentáře. Někteří učitelé nejdříve přečtou všechny práce bez jakéhokoliv označování povedených či nevydařených míst a až při dalším čtení vpisují marginálie a komentáře.

5.4.6 Práce s chybou

Korekcí a klasifikací práce žáka by ovšem práce s textem neměla skončit. Samotné označení chyb není zdrojem poučení žáka samo o sobě. Hauser (1967) považuje práci s chybou a jejich rozbor za podstatný natolik, že by mu učitelé měli věnovat celou hodinu. Navrhuje následující postup, kdy učitel nejprve celkově zhodnotí, jak žáci zvládli zadané téma. Potom provede rozbor chyb jazykových, věcných i stylistických. Vybere typické chyby a ve spolupráci s žáky je opraví, hledá správné výrazy, přestylizuje stavbu vět, navrhne jiné členění a organizaci textu apod. (Hauser, 1967). Nápomocné pro takové rozborů mohou být sepsané věty a pasáže obsahující chyby, které mají žáci sami odhalit a opravit. Podle Hausera (1967) by kromě společného rozboru chyb měl také každý žák opravit své vlastní chyby, a to „buď na okraj práce nebo za úlohu, závažnější chyby nebo hromadné opravy si zapisují do sešitu“ (Hauser, 1967, s.167). Tento postup je mnohými vnímán dnes již jako přežitek. Pro opravení chyby je nutné uvědomění si příčiny vzniku chyby, což mechanické opisování slov a vět pod text slohové práce či do sešitu nezaručuje. Takový postup neučí s chybami pracovat. Takové opravy mnozí považují za neefektivní a mohou být vnímány učiteli i žáky jako ztráta času, ač pro to spolehlivá výzkumná data neexistují. Podobnou, ačkoliv vhodnější variantou by mohlo být nechat žáky přepsat práci celou, přičemž tato varianta je vhodná především pro opravení stylistických nedostatků či nepřímé opravení chyb v případě, kdy chyby jsou jen označeny a žáci musí sami přijít na správné použití jazyka. Takový postup usnadňuje dnešní psaní slohových prací v textovém

editoru, což umožňuje žákům upravit již napsaný a uložený text. Nicméně tento postup vyžaduje opětovnou korekci učitele, což je časově velmi náročné. Další variantou by mohlo být vedení statistiky vlastních chyb či sepisování jejich přehledů (viz níže a Příloha I.11), které by mohly sloužit i ke kontrole před odevzdáním práce. Konkrétní podoba takových sešitů záleží na učiteli, věku a jazykové úrovni žáka. Někteří učitelé nahrazují písemné opravování vlastních chyb již zmiňovaným sestavením cvičení obsahujícím nejzávažnější a nejčastější chyby žáků v daném zadání, přičemž nechají žáky dané chyby najít a opravit. Taková cvičení lze vhodně využít i pro skupinovou práci žáků, použít je jako didaktickou hru či jako soutěž týmů. Nad chybami je také možné vést s žáky rozhovor. Jedním z možných dalších způsobů jak podpořit práci s chybou a smysluplnost hodnocení je klasifikace až druhé verze slohové práce. Postup je následující. Práce učitel opraví a podá shrnující komentář, ale práce neklasifikuje. Do jaké míry nechá žáka najít správná řešení a vylepšení práce samotného, závisí na jazykové úrovni i dovednosti psát jednotlivých žáků. Žák má možnost připomínky zapracovat a učitel klasifikuje až druhou verzi práce. Do klasifikace může promítnout i snahu žáka zapracovat připomínky a práci s chybou.

Je důležité učit žáky pracovat nejen s vlastními chybami, ale i s chybami v textu obecně. Pelikánová (2009) s využitím odborné literatury (Kast 1999, Kleppin 1998, Storch 1999, in Pelikánová, 2009) sestavila podrobný přehled možných způsobů práce s chybou, při kterých mohou být použity osobní písemné práce, ale i upravené texty učebnic či texty, které vytvoří sám učitel na základě nejčastějších chyb žáků. Zpracování úloh mohou provádět žáci jednotlivě, ve dvojicích či malých skupinkách a v případě nedostatku času jsou vhodné i k domácí přípravě. Daná cvičení je možné zpestřit využitím interaktivní tabule, kam lze promítnout původní text a následně i zaznamenat správné řešení. Dané typy úloh vedou také žáky ke zlepšování schopnosti autokorekce.

Postupy pro práci s chybou (převzato z Pelikánová, 2009):

- a) Oprav označené chyby – chybná místa jsou v textu označena a žakovým úkolem je označené výrazy správně opravit; chyby mohou být v textu buď pouze označeny, nebo doplněny o nápovědu (příslušnými zkratkami či symboly).
- b) Označ a oprav určité množství chyb v textu – v zadání cvičení je určen počet obsažených chyb, které má žák v textu vyhledat a opravit.
- c) Najdi chyby v textu – žák dostane krátký text, ve kterém se nachází několik chyb. Tyto chyby nejsou označené a žák má chyby sám najít a opravit.

- d) Polož mi otázku a já ti napovím, jak je to správně – v textu jsou označeny chyby. V případě, že je žák neumí opravit sám, může se zeptat učitele. Možný počet a charakter otázek musí být předem určen.
- e) Urči typ chyby – v textu jsou označené chyby, u nichž mají žáci určit její typ (slovosled, člen, čas...).
- f) Přiřaď označení typu chyb k daným chybám – pod textem obsahujícím určitý počet chyb se nachází určitý počet označení typu chyby, které má žák přiřadit (slovosled 2x, člen, 3x, čas 1x...).
- g) Oprav chyby ve větě, pokud se tam nějaké nachází – k dispozici je několik vět, přičemž v některých jsou chyby, které je nutno opravit, jiné jsou jazykově správně.
- h) Vytvoř text s chybami a nech ho opravit spolužákem – žáci ve skupinkách vytvoří text o několika větách, v nichž sami vědomě utvoří chyby.
- i) Urči příčinu chyby – v textu jsou označené chyby, u kterých se mají žáci pokusit určit její příčinu.
- j) Porovnej svou verzi s verzí učitele – žák či skupina žáků porovná vybraný text žáka s učitelovou verzí a označí odchylky, o nichž se dále podrobněji diskutuje (typické chyby českých žáků, jiné stylistické varianty, závažnost chyb...).
- k) Porovnej svou verzi s klíčem - žák provede kontrolu svého textu porovnáním s klíčem. Tímto způsobem je možno zamezit negativním vlivům, jako je strach z chybování před ostatními spolužáky, či orientace žáka na známku.
- l) Podívej se na své chyby jinýma očima – žáci dostanou zpět své práce a mají se zamyslet nad vlastními chybami z následujících úhlů pohledu. Učitel tak dostane cennou informaci o tom, jak žák při práci uvažoval, a žák si dané chyby lépe zapamatuje.
- a. byl jsem přesvědčen/a, že je to tak správně
 - b. chybu bych si uměl/a sám/sama opravit, kdyby mě na ni někdo upozornil
 - c. chyba, které jsem se nemohl/a vyvarovat
 - d. chyba, která nebyla vůbec nutná
 - e. chyba, která se mi ale vlastně líbí mnohem víc než správný výraz
- m) Veď si statistiku chyb - chyby, kterých se žák často dopouští, se zaznamenávají na speciální list papíru, který si žák vyvěsí na viditelné místo. Pokaždé, když se chyby dopustí, přepíše si čárku. Po automatizování správné struktury výraz ze seznamu vyškrtne (viz. příloha č.II.10). Ve výuce je možno psát tyto výrazy například zezadu do sešitu.

Empirická část

Výzkum, který popisuji v následujících kapitolách, probíhal v několika etapách. Po formulaci výzkumného problému a studiu odborné literatury jsem zrealizovala pilotní výzkum. Výzkumnou otázkou bylo, jak učitelé reflektují zásadní roli opravy chyby a zpětné vazby a jak naplňují její formativní aspekt. Cílem pilotního výzkumu bylo ověřit metodu rozhovoru a konkrétní tazatelské otázky a zmapovat nosnost určitých témat. Výzkumný vzorek tvořilo šest učitelek základní či střední školy, vyučující různé předměty. S každou vyučující jsem uskutečnila hloubkový rozhovor o délce zhruba jedné hodiny, který byl nahráván na diktafon a přepsán do textové podoby. Pilotní výzkum také upřesnil výzkumné otázky. Zásadním obratem pro realizaci hlavního výzkumu bylo zaměřit výzkum více na písemný projev. V rámci tématu *zpětná vazba k mluvenému projevu* bylo k některým otázkám dosaženo saturace dat již v pilotním výzkumu. Naopak písemný projev prostupoval většinu promluv dotazovaných a často poukazovaly na jeho zásadnost pro vnímání zpětné vazby ve školním kontextu jako takové.

Data získaná pilotním výzkumem do analýzy zahrnuta nejsou z důvodu absence detailnějšího zaměření na písemný projev. Pilotní výzkum probíhal v letech 2011 a 2012. Jeho charakter i výsledky byly prezentovány na konferenci ČAPV 2012 (Novotná, 2012), proto mu více prostoru v této práci nebudu věnovat.

Po upřesnění výzkumné otázky a podoby hlavního výzkumu následoval sběr dat, která byla průběžně analyzována. Terénní výzkum probíhal od září 2013 do srpna 2015. Vzhledem k povaze kvalitativního výzkumu se jednotlivé fáze překrývaly, výzkum byl průběžně doplňován studiem literatury a prvotní analýza byla prováděna již v průběhu sběru dat.

6 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek

Výzkumným problémem je zpětná vazba v souvislém písemném projevu (tedy slohu) v hodinách anglického jazyka. Práce je zaměřena na informačně-formativní funkci zpětné vazby. Účelem práce je přinést poznatky z reálné školní třídy, popsat způsoby, jak učitelé podávají zpětnou vazbu k písemnému projevu, jak ji žáci vnímají a objasnit, zda žáci považují zpětnou vazbu ke slohovým pracím za srozumitelnou a podávající dostatečnou informaci pro možnost poučení se a zlepšení. **Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé a žáci vnímají (korektivní) zpětnou vazbu jako nástroj pedagogické komunikace a jako informaci o možnostech zlepšení a pokroku.** Praktickým cílem práce je inspirovat další učitele a studenty učitelství k zamyšlení se nad výukou slohu, jeho hodnocením, a hledáním jeho optimální podoby.

Hlavní výzkumnou otázku jsem formulovala takto: **Jak učitelé podávají zpětnou vazbu k souvislému písemnému projevu v hodinách angličtiny v rámci nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání a jak ji žáci vnímají?** Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena na čtyři specifických výzkumných otázek:

1. Jak učitelé vnímají chybu a její korekci a jak s chybou pracují?
2. Jak učitelé podávají zpětnou vazbu k písemnému projevu a jak ho hodnotí?
3. Jak učitelé přistupují k výuce slohu?
4. Jak reflektují žáci korekci písemných prací a jejich hodnocení?

7 Metodologická kapitola

7.1 Výběr kvalitativního metodologického přístupu případové studie

Mým cílem není testování výzkumné hypotézy, ale detailní prozkoumání a komplexní porozumění způsobu podávání zpětné vazby několika učiteli anglického jazyka v jejich přirozeném školním prostředí a zachycení vztahu mezi charakterem zpětné vazby a vnímáním dané zpětné vazby žáky. Z tohoto důvodu jsem zvolila kvalitativní přístup a výzkumnou strategii případové studie. Případové studie se hodí k průzkumnému, popisnému a vysvětlujícímu typu výzkumů (Yin, 1993) a zejména ke konstrukci teoretických perspektiv (Ragin, 1997).

Jak uvádí Mareš (2015), případová studie je „přístup celostní, holistický, jež se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění“ (Mareš, 2015, s. 116). Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Hendl, 2005).

Případových studií lze rozlišit několik typů. Podle Yinovy (2009) typologie lze zvolený přístup definovat jako deskriptivní (popisující) případovou studii. Mým cílem je detailně popsat jednotlivé případy, tedy způsoby podávání zpětné vazby, porovnat je mezi sebou a zasadit je do určitého kontextu výuky angličtiny a výuky slohu danými učiteli. Pokusím se vysvětlit vztah mezi způsobem podávání zpětné vazby a jeho vnímáním žáky, v čemž vidím přesah také do explanatorní (vysvětlující) případové studie.¹⁵ Pokud se zaměříme na typologii podle Stakea (2006), jedná se o kolektivní případovou studii, kdy pro porozumění určitého jevu je nutné zkoumat více případů současně.¹⁶

Podle Yina (2014) lze v rámci vícepřípadové studie postupovat dvěma způsoby, jednak popsat každý případ individuálně (*single-case design*), kdy se jedná o více případových studií, jež jsou popsány individuálně se svými specifiky, a jednak hromadně (*multiple-case design*), kdy je na jednotlivé studie nahlíženo v komparativní perspektivě.

¹⁵ Třetím typem vedle deskriptivní a explanatorní případové studie podle Yina (2009) je exploratorní (průzkumná) případová studie, jejichž cílem je průzkum neznámého případu a jeho struktury. Explanatorní (vysvětlující) případová studie poskytuje vysvětlení případu tím, že rozkrývá příčiny, vztahy a celý kontext daného případu. Deskriptivní (popisující) případová studie podává komplexní popis daného jevu.

¹⁶ Dalšími dvěma typy případové studie podle Stake (2006) jsou:

- a) instrumentální případové studie, kdy je pozornost zaměřena na určitý případ, jev; cílem je porozumět obecně, výzkumník propojuje své výsledky s předchozími znalostmi o daném jevu;
- b) vnitřní případové studie – věnují se případu především kvůli němu samému bez vztahu k obecnější problematice, případ je tedy objektem studia a je popisován velmi do hloubky.

Dle Yina (2009) je vícepřípadová studie považována výzkumníky za přesvědčivější, a to díky většímu vzorku, který umožňuje detailnější analýzu tématu, a tím také určitou „analytickou generalizaci“ závěrů. Pro vícepřípadovou studii Yin (2014) následně doporučuje počet případů mezi šesti a deseti. Otázky týkající se velikosti výzkumného vzorku patří v metodologii k nejdiskutovanějším. Někteří autoři považují již jeden výjimečný případ za dostatečný (např. Dyer & Wilkins, 1991, Dubios & Gadde, 2002). Eisenhardt (1989, 1991) navrhuje jako kritérium pro hodnocení ideálního počtu případů saturaci dat a navrhuje jako vhodný počet čtyři až deset případových studií. „Zatímco neexistuje ideální počet případů, číslo mezi čtyřmi a deseti obvykle dává dobré výsledky. S méně než čtyřmi případy je typicky obtížné vyvinout teorii, která by nebyla příliš všeobecná a jejíž empirická průkaznost by nebyla nepřesvědčivá“ (Eisenhardt, 1989, s. 545).

7.2 Výzkumný vzorek

7.2.1 Zdůvodnění a postup výběru případů

V souladu s výzkumným záměrem byl výběr jednotlivých případů učitelů záměrný. Jednalo se o kritériální vzorkování (Patton, 1990 in Hendl, 2005), kdy výběr případu musel splňovat předem definovaná kritéria (viz níže). Konstrukce vzorku byla graduální, učitelé tedy byli vybíráni postupně na základě analýzy prvního sběru dat tak, aby výběr přinášel nové informace a zároveň docházelo v některých směrech k saturaci dat. Navzdory této snaze je nutno podotknout, že především v případě dotazování žáků o plné saturaci hovořit nelze.

Základním kritériem pro výběr učitelů byla jejich "dobrá pověst" mezi kolegy a studenty pokud jde o kvalitu výuky. Výběr jsem zaměřila na "dobré" učitele z toho důvodu, že cílem bylo popsat takové formy hodnocení, které žákům poskytují bohatou a užitečnou zpětnou vazbu při učení. Určitou roli sehrála i zkušenost z předvýzkumu, že žáci povětšinou nejsou schopni (a to ani na konci střední školy) popsat hypotetický styl hodnocení a podávání zpětné vazby, který by ocenili, pokud se s ním nemají možnost setkat v realitě. Hlubší rozbor oceňovaných stylů hodnocení, kdy žáci mají zkušenosti s různými prvky zpětné vazby a mohou tedy hodnotit, co jim vyhovuje více a proč, považuji za přínosnější.

Různá délka praxe či pedagogické vzdělání nebylo zásadní podmínkou výběru učitelů. Zastávám názor, že dlouhá praxe či pedagogické vzdělání nutně nezaručuje kvalitní výuku

učitele. Částečně vedlejšími kritérii výběru pro zvýšení heterogenity vzorku byly věk učitele a délka praxe. Další přirozenou podmínkou byla ochota učitelů spolupracovat nejenom formou rozhovorů, poskytnutím opravených slohových prací a umožněním pozorování jejich výuky, ale také ochota zajistit organizačně rozhovory se žáky. Na začátku byly vybírány tedy spíše extrémní (vzácné) případy pro specifický přístup k hodnocení slohu. Čtvrtým případem byla rodilá mluvčí anglického jazyka. Byla vybrána záměrně pro možnost porovnání stylu podávání zpětné vazby českých učitelů a učitelů vzdělávaných v jiném kulturním prostředí. Nakonec se ukázalo, že je zástupcem i typického případu, tedy běžnějšího přístupu k výuce slohu v České republice, ač není Českou. Právě z tohoto důvodu nebyli dále vybíráni zástupci „typického přístupu“. Konečný výběr tvořili čtyři učitelé ze dvou škol, jak předkládá tabulka níže (jména učitelů byla změněna).

Vzhledem k zacílení práce na sloh v anglickém jazyce, jsme považovala za důležité vybrat žáky, kteří dosáhli vyšší úrovně osvojení angličtiny. Z toho důvodu jsme se zaměřila žáky středních škol.

	OLGA	JAKUB	VIKTOR	ELEN
Délka rozhovoru	1:03	1:49	1:00	0:35
Škola	Gymnázium	Gymnázium	Gymnázium	Střední odborná škola
Příslušní žáci	Sexta1, Sexta2, Prokop (4.r.SŠ)	0	Anna (4.r.SŠ)	Klára a Jirka (2.r.SŠ)
SP samostatné (počet témat)	51 (4)	0	36 (6)	15 (2)
SP jako součást testu	0	49 (3)	0	0
Počet pozorovaných hodin	2	2	2	0

Obrázek 8 Hlavní zdroje dat shromážděných ve výzkumu (SP=slohová práce)

Získání žáků pro rozhovory se ukázalo jako nesnadné. Původní záměr provedení rozhovorů s několika žáky každého vybraného učitele se ukázalo jako nesnadno realizovatelné. Hlavním kritériem pro výběr žáků se tedy stala jejich zkušenost s jedním z vybraných učitelů a současně ochota věnovat rozhovoru svůj volný čas. Dalším již zmiňovaným kritériem byla vyšší úroveň angličtiny. Žáky jsem oslovila v hodinách vybraných učitelů nebo jejich kolegů (tzv. gatekeeperů). Skupinu sexty doporučila sama Olga pro jejich

komunikativnost. Ze žáků oslovených během pozorovaných hodin nikdo nebyl ochoten rozhovor poskytnout, což se stalo zásadním problémem pro získání žáků schopných okomentovat způsob hodnocení a podávání zpětné vazby Jakuba. Nabídla jsem tedy žákům komunikaci prostřednictvím e-mailu nebo formou příspěvku ve speciálně vytvořeném fóru. Žáci ovšem ani jedné možnosti nevyužili.

7.2.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří skupina čtyř učitelských osobností s různými styly opravování a jejich žáků. Hodnocení celkově pocházejí ze dvou typů škol, z víceletého gymnázia a ze střední odborné školy. Společnou charakteristikou Jakuba, Viktora a Olgy z gymnázia je určité zapálení pro práci a neustálá reflexe vlastní práce spojená s analyzováním toho, jak ji zlepšit. Bez vyzvání se při rozhovorech sami nad svým stylem opravování a hodnocení zamýšleli, zdůvodňovali ho a porovnávali s jinými. Elen ze střední odborné školy byla vybrána jako reprezentantka zahraničního pohledu, a zároveň tradičnějšího přístupu k podávání zpětné vazby. Jedná se rodilou mluvčí, k hodnocení žáků přistupuje spíše intuitivně a vychází především z vlastní zkušenosti v roli žáka.

Gymnázium

Škola Gymnázium je osmileté gymnázium s dlouholetou tradicí o velikosti zhruba 500 žáků (v 17 třídách) a sborem učitelů čítajícím zhruba 60 učitelů. Školní vzdělávací program je zaměřen poměrně obecně na všestranný rozvoj jedince. Téměř všichni absolventi pokračují ve studiu na vysokých školách. Nejedná se o veřejnou školu, ale vzhledem k potenciální deanonymizaci neuvádíme konkrétního zřizovatele.

Cílem výuky anglického jazyka je, aby se žáci na konci studia byli schopni bez problémů písemně i ústně domluvit ve všech běžných životních situacích a dokázali hovořit také o abstraktních tématech. Dále je cílem, aby alespoň třetina studentů byla po maturitě schopna studia na vysoké škole v zahraničí. Během studia se očekává, že žák postupně splní jazykové zkoušky Cambridge English (KET, PET a FCE). Na přelomu sexty a septimy by většina studentů měla v angličtině dosáhnout úrovně B2 podle Evropského referenčního rámce. Stejně ambiciózní je výuka německého jazyka, která je završena složením "Německého jazykového diplomu II. stupně", který zaručuje zvládnutí jazyka na úrovni B2 s přesahem k C1 dle Evropského referenčního rámce (GER), a otevírá možnost studia na všech typech vysokých škol v SRN.

Co se týče způsobu hodnocení, škola využívá klasickou pětibodovou klasifikační stupnici. Na začátku roku má každý učitel povinnost sepsat *Pravidla hodnocení* pro každou třídu a odevzdat je vedení školy. Vznikne tak oficiální dokument, na který se mohou žáci i učitelé odvolávat. Konkrétní postup hodnocení v hodinách angličtiny ani dalších předmětech škola nepředepisuje.

Jakub

Věk: 30¹⁷

Praxe: 11 let učí jazyky, na dané škole působí 6 let. Vyučuje angličtinu a němčinu.

Vzdělání: Politologie, Freie Universität Berlin (Bc), lektorství anglického jazyka, MU, učitelství pro ZŠ a SŠ, MU (Bc), certifikát CELTA¹⁸.

Další: Vedle lektora angličtiny a němčiny působil jako jazykový animátor na učilištích a středních odborných školách v České republice a v Německu. Také tlumočil především německý jazyk a rozhodoval se mezi kariérou tlumočnicka a učitele. Na dráhu učitele ho nasměroval kurz CELTA.

Olga

Věk: 55

Praxe: 20 let, na dané škole působí 16 let (5 let vedoucí předmětové komise AJ), učila v různých typech škol, včetně individuálních kurzů a na České zemědělské univerzitě v Praze. Vyučuje pouze angličtinu.

Vzdělání: Filozofická fakulta UK – Překladatelství a tlumočnictví: angličtina–španělština (Mgr, PhDr.), aplikovaná etika FTK UK (Mgr.), certifikát TEFL¹⁹.

Další: Jako dítě strávila rok v Kanadě, kde navštěvovala též kanadskou školu, má tedy zkušenosti s kanadským vzdělávacím systémem, inspiruje se jím a ovlivnilo to její dosavadní praxi. V dospělém věku pobývala nějakou dobu v USA (New York, Baltimore), kde navštěvovali její děti americké školy, i tato zkušenost ovlivňuje její dosavadní praxi.

Viktor

Věk: 26

¹⁷Věk a roky praxe jsou uvedeny k datu rozhovoru, tedy rok 2013-2014.

¹⁸ CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) je celosvětově uznávaným certifikátem, který umožňuje absolventovi učit angličtinu v různých organizacích.

¹⁹ TEFL (Teaching English as a Foreign Language) je mezinárodně uznávané lektorské osvědčení, které jeho držitelům dává oprávnění vyučovat anglický jazyk.

Praxe: 7 let, na dané škole působí půl roku – před nástupem na danou školu učil v jazykové škole především dospělé studenty. Učí pouze angličtinu, ale rád by učil i svůj druhý aprobovaný předmět dějepis.

Vzdělání: Pedagogická fakulta UK angličtina-dějepis (Mgr., PhDr.).

Střední odborná škola

Střední odborná škola je sídlištní škola o velikosti zhruba 600 žáků, kdy samotnou střední školu navštěvuje zhruba 280 žáků. Škola je specifická tím, že je organizační jednotkou spojující mateřskou školu, základní školu a střední odbornou školu, integruje tedy žáky od tří do devatenácti let. Učitelský sbor je pro základní a střední školu společný. Absolventi střední školy získají střední odborné vzdělání pro výkon specifických činností v oblasti sociálních a veřejnosprávních služeb. Školní vzdělávací program je zaměřen na vytvoření vhodných podmínek, jež umožní rozvíjet a podporovat žáky nadané, průměrné ale i ty, kteří jinde neuspěli. Následkem toho se mezi žáky objevuje mnoho integrovaných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Deklarovaným cílem výuky anglického jazyka na střední škole je dosažení úrovně B1, tedy připravit žáky na složení maturity. Co se týče způsobu hodnocení, škola využívá klasickou pětibodovou klasifikační stupnici. Konkrétní postup hodnocení v hodinách angličtiny ani dalších předmětech škola nepředepisuje.

Elen

Věk: střední věk (odmítla uvést)

Praxe: 12 let s přestávkami, na dané škole působí 3 roky

Vzdělání: právní obor (v zahraničí)

Další: Rodilá mluvčí anglického jazyka, narodila se ve Velké Británii. Jako žák navštěvovala školy britského systému v Anglii, Etiopii, Keni, Indonésii a dalších. Mluví velmi dobře česky.

7.3 Metody sběru dat

U případových studií je možné používat širokou škálu zdrojů dat (Yin, 2009), tedy ve své podstatě několik metod sběru dat, abychom mohli daný fenomén popsat komplexně. Pro sběr dat byly využity tři metody: obsahová analýza dokumentů, rozhovor a nezúčastněné pozorování. Hlavním zdrojem dat byly rozhovory a obsahová analýza dokumentů.

Učitele jsem požádala o spolupráci e-mailem či telefonicky, kde jsem představila účel i průběh výzkumu. Učitele, kteří souhlasili se zapojením do výzkumu, jsem nejdříve požádala o poskytnutí opravených slohových prací alespoň jedné třídy (jedné skupiny). Někteří mi je zaslali nascanované e-mailem, některé jsem si vyzvedla při krátké návštěvě ve škole. K rozhovoru s učitelem jsem přistoupila po prvotní analýze slohových prací, která pomohla naformulovat tazatelské otázky pro rozhovory. Pozorování výuky nebylo závislé na analýze prací ani dat z rozhovoru a probíhalo po domluvě s učitelem před či po uskutečnění rozhovoru. Rozhovory s žáky proběhly po uskutečnění rozhovoru s příslušným učitelem. Další doplnění a objasnění informací při analýze dat jsem získala prostřednictvím e-mailové komunikace či krátkých návštěv ve škole. Nejdříve jsem shromažďovala data na gymnáziu, a poté jsem navštívila střední školu.

7.3.1 Obsahová analýza dokumentů

Zásadním zdrojem dat byla analýza dokumentů, především opravených slohových prací. Za dokumenty považuji data, která vznikla v minulosti či v průběhu výzkumu a byla vytvořena někým jiným než výzkumníkem, nezávisle na účelu výzkumu (dle Hendla, 2008). Účelem bylo získat přehled o způsobu podávání zpětné vazby zkoumanými učiteli. Nejednalo se pouze o konceptuální analýzu, tedy zaznamenávání a porovnávání výskytu jednotlivých způsobů a projevů zpětné vazby, ale také o relační analýzu, tedy nalézání vztahů mezi jednotlivými konkrétními provedeními zpětné vazby. Analyzovala jsem následující typy dokumentů:

- a) *opravené písemky (testy)* – doplňování jednoho slova, zaškrťování, výběr odpovědí, doplňování max. jedné věty;
- b) *opravené slohové práce* – stručný přehled témat a útvarů uvádím níže;
- c) *opravené testy obsahující sloh* – tedy sloh bylo jedno ze zadánív testu;
- d) *oficiální pravidla hodnocení* – na víceletém gymnáziu jsou učitelé povinni na začátku školního roku "zveřejnit" v bodech *Pravidla hodnocení* daného předmětu (ukázka v příloze byla z důvodu zachování anonymity upravena);
- e) *"neoficiální" poznámky* k opravování a hodnocení nejen písemného projevu poskytlí sami učitelé;
- f) *učebnice* konkrétně Gold, nakladatelství Longman, příprava na FCE (Viktor), New Opportunities Intermediate, nakl. Pearson (Olga), Maturita Activator, nakl. Pearson (Elen).

Celkem bylo analyzováno 155 slohových prací na deset různých témat různé délky. Slohové práce byly součástí písemného testu, nebo zadávány jako domácí úkol. Všechny byly určeny ke klasifikaci a pocházejí od studentů různých ročníků (od tercie po oktávu). Byly zastoupeny následující slohové útvary: úvaha, příběh, charakteristika (popis osoby), popis (místa a organizace), recenze filmu, formální dopis (e-mail) a neformální dopis (e-mail). Uvádím zde přehledovou tabulku zachycující slohový útvar, téma a počet slohových prací daného slohového útvaru a tématu. Úplné znění zadání slohových prací v překladu najdete v příloze (Příloha č. II.7)

	Olga	Jakub	Viktor	Elen
Popis		8 (prázdninová destinace)		2 (moje charita)
Charakteristika		4 (člověk, který tě inspiroval)		
Úvaha	16 (jaderná energie)		17 (život ve městě nebo na vesnici)	13 (život v budoucnosti)
Dopis formální	8 (reakce na reklamu)	13 (reakce na reklamu)		
Filmová recenze	27 (libovolný film, film To Sir, with Love)		2 (nejlepší film, který jsem viděl)	
Vyprávění		24- (příběh)		
Dopis neformální			9 (email kamarádovi)	

Obrázek 9 Shrnutí témat slohových prací (počet slohových prací daného útvaru a téma slohové práce)

Podle učitelů jsou dané slohové práce odpovídajícími příklady jejich stylu opravování a hodnocení slohových prací. Potvrzují to i výpovědi žáků a konzistentnost promluv jednotlivých učitelů v rozhovorech, kdy nezmiňovali další způsoby opravování a hodnocení prací a veškeré aspekty oprav byli schopni podrobně zdůvodnit.

7.3.2 Rozhovor

Účelem rozhovoru bylo prohloubit porozumění, dotvořit obraz o stylu podávání zpětné vazby k souvislému písemnému projevu jednotlivými učiteli a získat vhled do způsobu vnímání dané zpětné vazby žáky.

Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených témat a otázek. Při tvorbě tazatelských otázek jsem využila pyramidový model otázek, kde jádro tvořila základní výzkumná otázka rozložená na specifické výzkumné otázky, jež byly rozpracovány do otázek tazatelských (Švaříček, Šedová & kol., 2007). Výsledná podoba tazatelského schématu (viz Příloha II.3) se odvíjela od dat získaných analýzou sebraných slohových prací a od specifík daného učitele či žáka. Otázky byly zaměřeny do přítomnosti, budoucnosti i minulosti.

Každý rozhovor byl započat požádáním o souhlas s nahráváním rozhovoru. Ještě před začátkem rozhovoru byli učitelé i žáci seznámeni s účelem rozhovoru a celého výzkumu a ujištěni o anonymitě. Ukázky přepsaných rozhovorů obsahují přílohy II.4-6.

7.3.2.1. Rozhovor s učiteli

Pro učitele byla zvolena forma polostrukturovaného hloubkového rozhovoru, „jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 159). Rozhovory byly vedeny individuálně, tváří v tvář. Rozhovor trval od 20 do 120 minut, kdy záleželo především na sdílnosti učitele. V rozhovorech jsem se soustředila na čtyři tematické okruhy.

První okruh otázek se týkal vnímání chyby a smyslu jejího opravování (definice a typologie chyby). Předmětem druhého okruhu otázek byl způsob podávání zpětné vazby a hodnocení slohových prací. Součástí byly také otázky vycházející z analýzy opravených slohových prací. Třetí okruh otázek se věnoval výuce slohu a celkově kontextu. Čtvrtý okruh otázek se týkal mluveného projevu. Rozhovor uzavírala tzv. ukončovací otázka (např. Je něco, co byste chtěli ještě doplnit, na co jsem například zapomněla?) a identifikační otázky dotazující se na věk, vzdělání, délku praxe a současnou praxi.

7.3.2.2 Rozhovor se žáky

V rozhovorech se žáky se některé otázky přirozeně překrývaly s otázkami pro učitele. Obsahově se zaměřovaly na čtyři hlavní témata: styl hodnocení a opravování slohových

prací a jeho srozumitelnost a přehlednost, vliv stylu opravování na motivaci žáka, styl opravování chyb v mluveném projevu a jeho zhodnocení ze strany žáka a chyby učitele.

Dohromady jsem se žáky uskutečnila pět rozhovorů (dvě ohniskové skupiny, dva individuální rozhovory a jeden rozhovor s dvojicí žáků), dohromady se tedy rozhovorů zúčastnilo 23 žáků (10 dívek a 13 chlapců). Původním záměrem bylo uskutečnit více rozhovorů s žáky formou rozhovoru ve dvojicích nebo triádách. Tento výzkumný postup využívá skupinové dynamiky a neprobíhá podle předem přesně daného schématu. Žáci cítí bezpečněji ve skupině s vrstevníky a inspirují se navzájem. Nicméně žáci nebyli ochotni rozhovory trávit svůj volný čas a v době výuky nebylo možné z organizačních důvodů rozhovory se uskutečnit. Snažila jsem se oslovit žáky i přes elektronická média formou e-mailu či vytvořením fóra, ale žádný žák daných možností nevyužil.

V případě žáků sexty jsme zvolila ohniskovou skupinu, protože uskutečnění rozhovorů v triádách či dvojicích nebylo z organizačních důvodů možné. V prvním případě četla skupina 12 žáků, ve druhém případě 7 žáků. Ohnisková skupina využívá skupinové interakce, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na základě vlastních zkušeností se zkoumaným tématem (Švaříček & Šedová, 2007). Skupinové rozhovory proběhly v běžné vyučovací hodině angličtiny. Mnoho studentů daného ročníku nebylo přítomno kvůli účasti na školním výletě, Olze ani žákům tedy nevadilo postoupit hodinu angličtiny rozhovoru. Délka skupinového rozhovoru tak byla limitována časem jedné vyučovací hodiny. Přestože všechny zamýšlené okruhy a otázky byly položeny a zodpovězeny, dá se předpokládat, že za lepších časových podmínek by bylo možné získat ještě podrobnější informace, protože žáci pokračovali živou diskuzí o tématech zmiňovaných v rozhovoru ještě po skončení hodiny. Hlubkové rozhovory proběhly ve volném čase žáků, časově limitovány tedy nebyly. Konkrétní délka jednotlivých rozhovorů a příslušnost jednotlivých žáků k daným učitelům obsahuje tabulka níže (Obrázek 9).

Žáci	Sexta 1	Sexta 2	Prokop	Anna	Klára a Jirka
Délka rozhovoru	42min	45min	44 min.	48min	44min.
Učitel	Olga	Olga	Olga	Viktor	Elen

Obrázek 10 Délka rozhovorů se žáky a jejich příslušnost k jednotlivým učitelům

7.3.3 Pozorování

Účelem pozorování bylo dotvořit obraz práce daného učitele. Vždy se jednalo o pozorování přímé (byla jsem fyzicky přítomna na všech pozorovaných hodinách), otevřené (učitelé i žáci věděli, že jsou pozorováni), nezúčastněné (do chodu výuky jsem nezasahovala) a strukturované (soustředila jsem se na předem stanovené jevy, a to způsob podávání zpětné vazby a její přijetí). Pozorování jsem zaznamenala na pozorovací archy, kdy jsem se snažila zaznamenat vše, co se v hodině odehrálo. Nejvíce pozornosti jsem ovšem zaměřovala na komunikaci mezi učitelem a žáky a způsob podávání zpětné vazby a její přijetí. Některé hodiny byly též nahrány na diktafon. Pozorování mi umožnilo být svědkem spolupráce učitele s žáky, konkrétních postupů podávání zpětné vazby a reakcí žáků na danou zpětnou vazbu. Data z pozorování posloužila k triangulaci tvrzení žáků a učitelů a do jisté míry tak zvýšila kvalitu posouzení stylu opravování a celkově výuky a hodnocení jednotlivých učitelů. U Jakuba, Viktora a Olgy jsem se zúčastnila vždy dvou vyučovacích hodin výuky angličtiny. V případě Jakuba to byl seminář zaměřený na psaní a čtení v angličtině. V případě Olgy a Viktora to byly běžné hodiny angličtiny. U Olgy jsem pozorovala právě dvě třídy sexty, s nimiž jsem vedla skupinový rozhovor. Elen mi pozorování svých hodin neumožnila.

7.4 Analýza dat

7.4.1 Transkripce textu

Každý rozhovor byl nahráván na diktafon, a poté přepsán do textové podoby. Pomocí transkripční konvence A.E. Leix (2006) lze mimoslovní aspekty rozhovoru (jako je smích, zadržávání, váhání apod.) zachytit, čímž je zpřesněn převod zvukové podoby do psané formy, a zachytit z uskutečněného rozhovoru co nejvíce. Leix (2006) zdůrazňuje jednoduchost a srozumitelnost značek konvence z důvodu jejího určení pro výzkumníky sociální vědy bez lingvistického vzdělání.

7.4.2 Analýza textu (otevřené kódování)

Podle Hendla (2008) je analýza dat kvalitativního výzkumu systematickým nenumernickým organizováním dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Analýzu dat jsem započala otevřeným kódováním. Pomocí kódování jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Švaříček & Šedová, 2007). Text byl rozdělen na významové jednotky a každé byl přidělen kód. Kód je slovo nebo krátká fráze,

která pojmenovává a charakterizuje určitý typ údaje a odlišuje ho od ostatních údajů (Švaříček & Šedová, 2007).

otázka	?
oznámení; klesavá kadence	.
naznačení pokračování výpovědi	,
zdůraznění slova nebo jeho části	text
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
pauza	...
hezitační zvuk (eee, yyy)	#
smích	@
hovor se smíchem	@text@
nesrozumitelný úsek	(?)
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)
přítakání neverbalizované (uhm)	&
náhlé přerušení výpovědi	tex/
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=
text mluvený současně, tzv. overlap	[] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylo takhle
komentář autora transkriptu	<text>

Obrázek 11 Přehled značek transkripční konvence (Leix, 2006, s. 92)

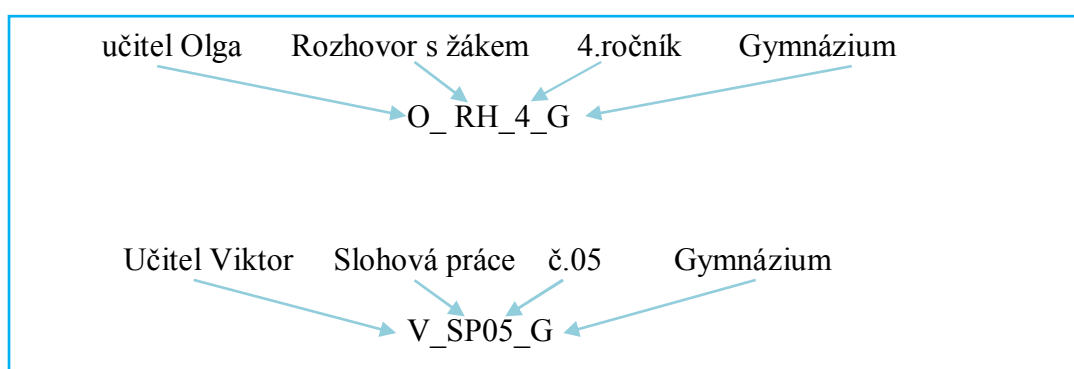
Kódy byly přiřazeny všem sebraným datům, i těm datovým fragmentům, které na první pohled nesouvisely s tématem zpětné vazby. Kódy byly při reanalýze přejmenovávány, slučovány, kontrolovány a přesouvány. Na základě kódů vznikly kategorie.

Na kódování navázala analýza a interpretace každého případu zvlášť (in–case analýza). Poté byly jednotlivé případy mezi sebou porovnávány, byla tedy využita „**cross–case**“ **analýza**, specifická analytická technika pro vícepřípadové studie (Yin, 2009; Merriam, 1998), jejímž cílem je určit podobnosti a odlišnosti v jednotlivých případech. Pro kódování, kategorizaci a konceptualizaci dat byl využit softwarový program pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA.

7.4.3 Způsob prezentace výsledků

Následující kapitola je věnována výsledkům výzkumu. Přináší výsledek cross-case analýzy, kdy případy nejsou představeny jeden pro druhém, ale rovnou porovnávány, a data jsou seřazena podle určité logické návaznosti, tvořící tak analytický příběh.

V textu jsou přítomny fragmenty surových dat (doslovné citace z rozhovorů a slohových prací). Tyto datové úryvky jsou označeny vždy kurzívou a doprovázeny kontextuálními informacemi. Pro zachování autentičnosti neprošly jazykovou korekturou. Pro snadnější orientaci jsem vytvořila systém zkratk (obrázek12, seznam všech zkratk viz Příloha I.1).



Obrázek12 Systém zkratk pro označení zdroje dat v této práci

7.5 Zajištění kvality výzkumu

7.5.1 Triangulace

Běžným způsobem, jak zajistit větší důvěryhodnost výsledků výzkumů, je triangulace, kterou Švaříček & Šed'ová (2007) popisují jako „proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 205). Patton (2002) rozlišuje pět druhů triangulace:

- triangulace metod (metodologická triangulace);
- datová triangulace (triangulace zdrojů dat);
- triangulace kolegů výzkumníků;
- triangulace teoretická;
- triangulace účastníky výzkumu.

Metodologická triangulace byla zajištěna několika metodami sběru dat – pozorováním, individuálním rozhovorem, ohniskovou skupinou a obsahovou analýzou dokumentů.

Datová triangulace, která pomáhá redukovat zaujatost jednotlivých aktérů, byla zajištěna porovnáváním dat získaných rozhovory s učiteli a jejich žáky a dat získaných obsahovou analýzou dokumentů.

Triangulace výzkumníků a kolegů proběhla zejména na úrovni komentářů kolegů při prezentaci (průběžných) výsledků na řadě domácích i zahraničních konferencí a seminářů a následně i v rámci recenzí článků nabídnutých do recenzovaných časopisů a sborníků.

Poslední využitou triangulací byla kontrola výsledků samotnými participanty výzkumu. Všichni učitelé obdrželi zpětnou vazbu týkající se opravování slohu včetně zapojení názorů žáků.

7.5.2 Další aspekty ohrožující kvalitu výzkumu

Podle Švaříčka & Šedová a kol. (2007) přispívá k zajištění kvality výzkumu a spolehlivosti výsledků také konzistence otázek, přepis nahrávek rozhovoru a konzistence při kódování. Některé otázky byly kladeny všem respondentům, aby byla zajištěna jejich konzistence. Další otázky se odvíjeli od analýzy slohových prací, aby umožnily hlubšímu porozumění specifčnosti daného případu. Konzistenci při kódování usnadnil program pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA. Konzistenci kódování přispělo také opětovné kódování (všechny ústřední kódy byly zkontrolovány, zda je lze zařadit pod jeden společný kód).

Lincolnová a Guba (1985, in Hendl, 2005) rozděluje aspekty ohrožující validitu do tří kategorií, a to reaktivita, zkreslení ze strany výzkumníkem a zkreslení ze strany účastníků. „Reaktivita znamená, že přítomnost výzkumníka může ovlivnit procesy, na něž je výzkum zaměřen“. (Hendl, 2005, s. 146) Reaktivitou byla ohrožena korekce slohových prací jednotlivými učiteli, protože někteří učitelé slohové práce opravovali až po seznámení se s účelem výzkumu, kdy jim bylo sděleno pravé zaměření výzkumu. Jen slohové práce Jakuba pocházejí z jeho archivu. Sběrem slohových prací na různá témata a ve více ročnících jsem se snažila reaktivitu účastníků omezit. Způsob podávání zpětné vazby přítomný ve slohových pracích byl konfrontován s promluvami žáků i učitelů. Učitelé byli na počátku rozhovoru vyzváni, ať popíší styl, kterým opravují slohové práce, a poté byli dotazováni na konkrétní jevy zjištěné předběžnou analýzou.

Zkreslení ze strany účastníků bylo eliminováno metodologickou triangulací a triangulací dat. Pozice absolventky programu Učitelství pro druhý stupeň základní školy a střední školy, oboru Anglický jazyk a pedagogika mi dávalo výhodu lépe porozumět dění

v hodinách angličtiny a práci učitelů a jejich motivaci pro daný přístup. Na druhou stranu znesnadňovalo objektivitu při hodnocení přínosu konkrétních postupů podávání zpětné vazby. Abych se co nejlépe vyrovnala s vlastní subjektivitou, tazatelské otázky jsem konzultovala se svým školitelem, stejně jako průběh celého procesu sběru dat i analýzy. Reflektovat vlastní subjektivitu mi pomohla také zpětná vazba nejen od účastníků výzkumu, ale také kolegů na konferencích a seminářích.

7.5.3 Etické otázky výzkumu

Etické otázky hrají v pedagogickém výzkumu důležitou roli a jejich diskuze je neopomenutelná v jakékoliv práci. Jedná se o několik etických principů. K zajištění anonymity jednotlivých účastníků výzkumu byla každému učiteli či žákovi přidělena přezdívka. Anonymizovány jsou i školy, kdy jsem byla nucena při zveřejňování informací o školách některé charakteristiky zamlčet, aby je nebylo možno identifikovat.

Dalším důležitým etickým principem je získání aktivního či pasivního souhlasu od účastníků výzkumu. Žáci i učitelé byli informováni o výzkumu, poučení o nakládání s daty a jejich souhlas je zdokumentován na nahrávce rozhovoru. Z důvodu nezletilosti některých žáků bylo nutné vyžádat souhlas rodičů k provedení výzkumu (viz příloha II.1). Podepsaný souhlas rodičů byl chápán i jako souhlas žáka se zapojením do výzkumu. Před započítáním skupinového rozhovoru byli žáci vyzváni, aby opustili místnost ti, kteří se rozhovoru účastnit nechtějí.

8 Výsledky

8.1 Na úvod výzkumné zprávy

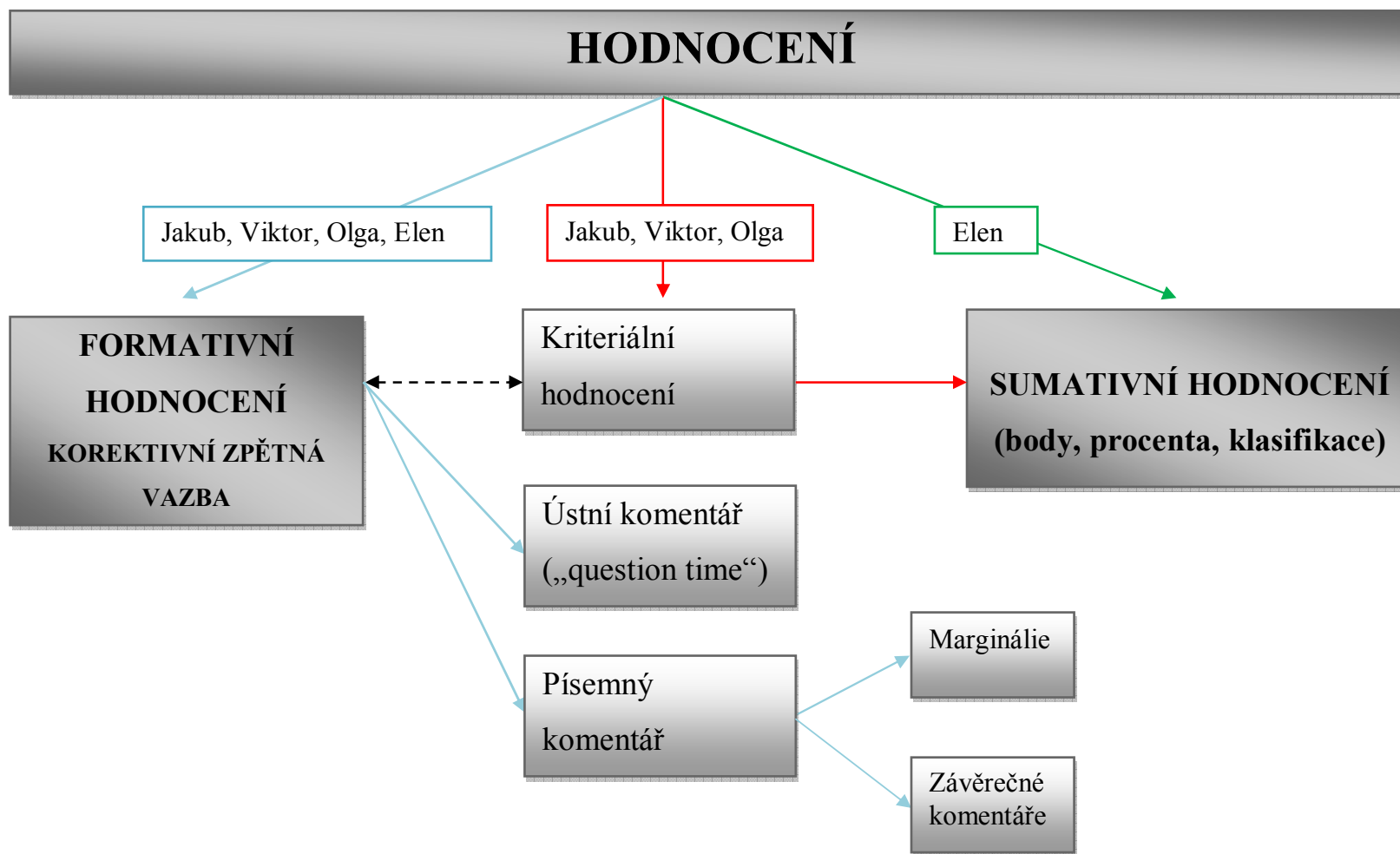
V první podkapitole je popsán kontext hodnocení slohových prací pro možnost utvoření si komplexnějšího obrazu o zkoumané problematice. Následující podkapitoly se postupně budou zabývat podobou klasifikace a kritériálního hodnocení a charakterem zpětné vazby, kterou učitelé poskytují žákům ke slohovým pracím. Poslední kapitola nahlíží hodnocení a zpětnou vazbu optikou žáků a největší pozornost věnuje aspektům ovlivňujícím motivaci žáků.

Zpětná vazba ke slohové práci, kterou žáci získávají, má formu:

- a) sumativního hodnocení (klasifikace),
- b) korektivní zpětné vazby v podobě jednotlivých označení chyb a problematických míst v práci a ucelených komentářů,
- c) ústního komentáři při rozdávání práce v hodině.

Shrnutí předkládá následující graf (obrázek 13), který odpovídá vnímání hodnocení zkoumanými učiteli. Učitelé gymnázia Jakub, Viktor a Olga využívají pro klasifikaci kritériální hodnocení, které si sami vytvořili (červená linka). Kritériální hodnocení chápou spíše jako pomůcku pro přesnější a spravedlivější hodnocení a jeho formativní aspekt vnímají spíše implicitně (přerušovaná linka). Sady kritérií společně s indikátory jednotlivých úrovní jsou sice veřejné, ale s indikátory jednotlivých úrovní žáci nepracují. Není tedy využit veškerý potenciál kritériálního hodnocení. V rámci výzkumné zprávy je proto zařazeno kritériální hodnocení společně se sumativním hodnocením do jedné kapitoly. Žáci si „formativnost“ kritériálního hodnocení uvědomují více a oceňují na něm právě poskytnutí informace, ve kterých oblastech je třeba se zlepšit. Učitelka střední odborné školy Elen kritériální hodnocení nevyužívá a známkuje podle citu (zelená linka).

Formativní hodnocení poskytují všichni zkoumaní učitelé v písemné (marginálie a závěrečné komentáře) i v ústní podobě („*question time*“) (modrá linka), přičemž ústní komentář učitelé vnímají spíše jako doplnění a možnost vyjasnění zpětné vazby, zatímco pro žáky jsou obě formy stejně důležité. Vrstevnické hodnocení ani sebehodnocení není pravidelnou součástí výuky slohu ani jednoho z učitelů.



Obrázek 13 Podoby hodnocení, které získávají žáci od učitelů ke slohovým pracím

8.2 Kontext

Zpětnou vazbu a hodnocení písemného projevu je nutné vždy vnímat v kontextu výuky slohu i výuky anglického jazyka obecně. Tedy než přistoupíme k analýze hodnocení a korektivní zpětné vazby zkoumaných učitelů, popíšme, jak probíhá výuka slohu i celkově výuka angličtiny u jednotlivých učitelů a jak ji vnímají žáci, abychom zasadili následující text do určitého kontextu. Následující obrázek shrnuje aspekty výuky anglického jazyka, kterým je věnována tato kapitola a kapitoly následující (pole psané kurzívou). Zmiňované aspekty vycházejí z analýzy rozhovorů, dokumentů i pozorování.

UČEBNICE: anglické učebnice s kapitolami věnujícími se rozvoji písemného projevu	FREKVENCE PSANÍ slohových prací (5 prací za rok)	KOREKCE TESTŮ: dichotomické označování odpovědí správně- špatně	MLUVENÝ PROJEV: reakce na chybu verbálně i neverbálně, souvislý nepřerušující, kritéria
<i>KLASIFIKACE</i> (procentuální hodnocení, body, dvě známky)	<div>KONTEXT</div> <div>hodnocení slohových prací</div>		<i>FORMATIVNÍ ZV:</i> závěrečné komentáře a marginálie
<i>VRSTEVNICKÉ</i> hodnocení částečně využívají			<i>VNÍMÁNÍ ŽÁKY</i>
<i>INDUKTIVNÍ</i> PŘÍSTUP ve výuce slohu:vyvození znaků a postupů ze vzorového textu			<i>Analytické sady KRITÉRIÍ</i>
INDUKTIVNÍ PŘÍSTUP ve výuce slohu:vyvození znaků a postupů ze vzorového textu	INSPIRACE: zkušenosti, kurzy, zahraničí, přesvědčení, ...	KDE: Žáci píší slohové práce za domácí úkol i v rámci testu	QUESTION TIME: Při navracení práce učitelé umožňují dotazy a žáci obdrží ústní komentář k práci

Obrázek 14 Aspekty výuky anglického jazyka tvoří kontext hodnocení slohových prací (polím označených kurzívou jsou věnovány až následující kapitoly)

8.2.1 Učebnice a frekvence zadávání slohových prací

Všichni čtyři učitelé používají anglické **učebnice**²⁰, které věnují určité kapitoly přímo výuce psaní, tedy obsahují dílčí cvičení pro nácvik jednotlivých slohových útvarů a technik psaní; příklady textů k jednotlivým slohovým útvarům; shrnutí základních znaků daných slohových útvarů; navrhuje témata slohových prací a vedou žáky různou měrou při psaní

²⁰ Gold, nakladatelství Longman, příprava na FCE (Viktor), New Opportunities Intermediate, nakl. Pearson (Olga), Maturita Activator, nakl. Pearson (Elen)

vlastních slohových prací. Ukázku stránky věnované psaní z učebnice Maturita activator obsahuje Příloha III. 5

Olga popisuje výhody učebnice *New Opportunities* takto: „*jednak v těch lekcích je vždycky nějaký writing ... ale co je ještě úžasné vzadu má takhle krásný přehledy jak se co píše # šikovný výrazy nejenom že se to v té lekci probere ale vzadu mají ještě takovýhle návod s kterým mohou pracovat*“ (O_RU_G). Všichni učitelé s učebnicemi při výuce slohu pracují. Témata slohových prací učitelé přebírají z učebnice, ale vymýšlí i sami. Někdy dávají žákům na výběr z více témat, někdy je určené pouze jedno. Tématům slohových prací se budu podrobněji věnovat v podkapitole věnované motivaci žák (kapitola 8.4.2.1 Témata slohových prací, str. 148).

Frekvence zadávání slohových prací se u jednotlivých učitelů různí, Elen píše jednu až dvě práce měsíčně, Olga napíše s kvintou a sextou pět až šest prací za rok, což vychází i z doporučení učebnice, Viktor podobně zadá tři práce za pololetí a Jakub na tuto otázku konkrétně neodpověděl, ale z jeho promluvy nepřímo vyplývá, že frekvence bude podobná jako u Olgy a Viktora. Viktor takový postup zdůvodňuje tím, že častější psaní by v žácích mohlo vyvolat negativní postoje k psaní a za druhé by v rámci jedné lekce učebnice měli žáci psát právě jednu slohovou práci („*jim to nechci dávat moc často ono je to potom otráví a # taky mi přijde že za tu lekci prostě která se probírá že by mělo být jedno*“) (V_RU_G).

8.2.2 Proces vzniku slohové práce

Jednotliví učitelé zadávají slohové práce za domácí úkol, nebo vyhrazuji na psaní část hodiny anglického jazyka. Olga zadává práce pouze za **domácí úkol**, Jakub je píše během hodiny v rámci testu i samostatně, ale i za domácí úkol, Viktor nechává psát slohové práce žáky také spíše mimo vyučování. Elen píše se studenty slohové práce jen v hodinách, protože podezřívá studenty, že by používali překladáč google a další programy na překládání textu, případně kopírovali hotové práce, které najdou na internetu. Její názor vychází z předešlé zkušenosti, kdy takové případy musela řešit. Její žáci ovšem tvrdí, že některé práce psali mimo školu, tedy pravděpodobně záleží na konkrétním zadání práce a důležitosti výsledné známky pro závěrečné hodnocení. Pokud píšou žáci slohovou práci jako domácí úkol, na termínu odevzdání slohové práce se většinou učitelé s žáky domluví, je to ve většině případů zhruba týden. Olga žáky penalizuje za pozdní odevzdání odečítáním 5 bodů za každý den zpoždění.

Olga **veškeré slohové práce klasifikuje**, zdůvodňuje to takto: „*my jsme tlačení do toho abysme měli co nejvíc známek a když už si s něčím dají tu práci aby to napsali a já si dám tu práci abych to opravila tak z toho prostě musím vypočít i tu známku*“ (O_RU_G). Elen, Viktor a Jakub některé napsané práce neklasifikují. Elen takový záměr povětšinou studentům při zadávání neoznámí, až hotové práce si nechá zhodnotit žáky navzájem ve smyslu vyhledání a opravení chyb²¹, umožní jim vrstevnické hodnocení, tedy podat si zpětnou vazbu navzájem. I v takovém případě Elen práce vybere a překontroluje sama nebo si práce projdou společně v hodině. Někdy umožní zapracovat připomínky vrstevnického hodnocení a finální verzi klasifikuje. Jakub někdy, především ve vyšších ročnících, naráží na určitý paradox, když se rozhodne určitou práci neklasifikovat, že „*ti studenti tu známku chtějí když já jim ji nedám*“ (J_RU_G). Ani jeden učitel nikdy nevolí postup, že by klasifikoval až druhou verzi slohové práce, tedy nejdříve opravil první verzi bez udělení známky, nechal studenta připomínky zapracovat a klasifikoval až upravenou verzi (tedy druhý koncept). Viktor si myslí, že by druhou verzi mnoho studentů nepřineslo. Anna (V_RŽ_4_G) by takový postup ocenila, i když se obává, že „*hodně lidí by se na to třeba tak říkajíc vybodlo že by počítali s tím že mají tu možnost si to opravit*“, a tím by základní účel takového přístupu nebyl naplněn. Prokop (O_RŽ_4_G) přímo zpochybňuje přínos takovéto druhé šance²², domnívá se, že chyby žák opraví mechanicky a jediný přínos by tkvěl v možnosti doplnit slohovou práci po obsahové stránce dle připomínek.

Opravené slohové práce rozdávají učitelé na začátku hodiny, aby byl dostatek času na dotazy studentů a práci s opravenými pracemi. Učitelé nejdříve celkově zhodnotí, jak se žákům vedlo, upozorní na časté chyby, popřípadě další aspekty prací, rozdají práce a nechají žáky své práce projít a vybídnou je k dotazování, které se týká nejasností v opravování a hodnocení. Tuto část práce se slohovými pracemi učitelé nazývají „**question time**“. Učitelé povětšinou prochází po třídě a řeší jednotlivé dotazy individuálně.

²¹ Klára (Elen, 2.roč) to popisuje takto: „*my si jako myslíme že to máme fakt jako na tu známku ona nám to neřekne a pak nám řekne prohod'te si třeba papíry a my si to jako by navzájem kontrolujeme*“

²² Prokop (Olga, 4roč) zdůvodňuje: „*jsou z toho pak samozřejmě lepší známky a tak to je super ale jako kdybych měl teda hodnotit fakt jakožto přínosnost řekněme teda pro moje znalosti ...v ničem nepomůže protože člověk tak jako mechanicky podle mě opraví ty chyby samozřejmě když je tam pak teda jako poznámka něco ve stylu napiš ještě něco o tom dleňctom... / tak se to dá upravit řekl bych především právě z té obsahový části jo ...ale jako gramatika a slovíčka především jako myslím že to je úplně k ničemu*“.

8.2.3 Výuka slohu

Co se týče samotné výuky slohu, jak zmínili všichni učitelé, jednotlivé učebnice věnují určitý prostor nácviku psaní a všichni učitelé je využívají. Využívají povětšinou induktivní²³ přístup, tedy při učení se novému slohovému útvaru je žákům představen vzorový text, na kterém jsou demonstrovány specifické znaky daného slohového útvaru. Olga, Viktor a Jakub většinou nechají samotné žáky nejdříve zjistit znaky předloženého útvaru případně stylu (většinou formou práce ve dvojicích či samostatné práce). Posléze si zjištěné znaky shrnou a doloží na vzorovém textu. Učitelé v této fázi využívají plně cvičení v učebnici, která na závěr předkládá i souhrn znaků a kritérií a mnohdy navazuje i návod, jak psát daný slohový útvar ve formě rozvedené osnovy. Potom žáci píší cvičnou slohovou práci, ať už na téma nabízené učebnicí, či na téma, které vymyslí sám učitel. Již tato první cvičná slohová práce je v běžných hodinách anglického jazyka povětšinou klasifikována. Elen se i v nácviku souvislého písemného projevu zcela spoléhá na učebnici nebo předpokládá, že studenti, „*když už jsou na střední škole že už jako by měli vědět @ jak se to píše*“ (E_RU_SOŠ), pravděpodobně předpokládá, že znaky a postupy psaní daných slohových útvarů se studenti naučí v českém jazyce²⁴. Elen tedy paradoxně styl výuky psaní nepopsala a z její reakce je možné usoudit, že ani ucelenou koncepci výuky psaní nemá.

Viktor a Jakub vedou volitelné semináře, kde se věnují psaní více než v běžných hodinách. Jakub vede předmět s názvem *Academic Writing*, který je přímo zaměřen na nácvik psaní. Viktor vede přípravu na zkoušku FCE, jejíž součástí je i několik slohových prací různé délky. Viktor i Jakub mohou tedy volit postupy, na které v běžných hodinách není čas. Například Jakub při nácviku popisu nechal přečíst studenty celkem tři texty včetně odborného textu a napsat dva své vlastní popisy. Oba kladou důraz již na přípravu psaní. Jakub si stěžuje, že studenti neumějí o textech uvažovat a nenechají si dostatek času na psaní konceptů: „*se taky dost podceňuje ta přípravná fáze toho psaní nebo vůbec toho že si napíšete nějaký koncept a o něm pak dál uvažujete že to není věc na jeden den napsat text dobrý (...) když jenom sesmolí nějaký text za hodinu v sobotu tak to nesplnilo ten účel*“ (J_RU_G). Viktor vybízí své studenty psát koncepty v podobě myšlenkových map.

²³ Základem induktivního přístupu je postup, kdy žáci na základě podaných informací sami objevují pojmy a obecně platná pravidla. Postupuje se tedy od konkrétního k obecnému. Žáci jsou vedeni k tomu, aby byli schopni formulovat obecné závěry na základě konkrétních příkladů.

²⁴ Elen to dokládá slovy: „*no já předpokládám že třeba když už jsou na střední škole že už jako by měli vědět @ jak se to píše @ ale no v těch učebnicích většinou bývá jak se třeba píše esej*“.

Vychází z nedostatku času při skládání zkoušky FCE, kdy koncept v podobě podrobné myšlenkové mapy může ušetřit mnoho času. Mimo to myšlenkové mapy usnadňují orientaci v členění odstavců i celkově organizaci celého textu.

Jak již bylo zmíněno, Viktor a Jakub některé práce neklasifikují, takové práce slouží jen k nácviku daných postupů. Jakub ovšem se studenty píše i práce, které dokonce ani nečte, zdůvodňuje to takto: „*Daleko důležitější než jestli známkovat nebo neznámkovat tak to je taky dělat nějaké psaní které vůbec nebudu číst (...) kdy je jiné publikum než ten učitel což byl třeba dneska ten příklad*²⁵ (...) *psali docela o soukromých věcech o nějakém svém emočním prožitku a přemýšleli o tom v angličtině (...) a to mi stačí kolik je tam chyb je mi jedno a jaká vnitřní logika toho textu tak to si budou sami zabývat (...) protože se snaží splnit komunikační záměr*“ (J_RU_G). Jakub vidí psaní nejen jako cíl, ale i jako prostředek rozvíjení sám sebe i vztahu k okolnímu světu.

Pokud srovnáme přístup k výuce slohu Elen jako rodilé mluvčí a českých učitelů Viktora, Jakuba a Olgy, dochází k určitému paradoxu. Od rodilé mluvčí vychovávané v anglosaském školství, které klade důraz na rozvoj psaní od útlého věku, bychom pravděpodobně očekávali propracovaný systém výuky slohu včetně jeho hodnocení. V případě Elen je ovšem její přístup daleko jednodušší než u zkoumaných českých učitelů. Tady je nutno opět upozornit na rozdílnou jazykovou úroveň studentů Elen (SOŠ) a studentů Olgy, Viktora a Jakuba (G). Olga, Viktor a především Jakub nepovažují výuku českého jazyka, respektive výuku slohu v českém jazyce, za ideální, dokonce ji v mnohém kritizují především ve srovnání s výukou psaní v mateřském jazyce v jiných zemích, především anglosaských. Jakub se v některých třídách snaží výuku slohu suplovat a naučit v angličtině žáky obecné principy práce s textem, které by měly být automaticky rozvíjeny i v jiných předmětech. Elen si těchto nedostatků způsobu výuky slohu v českých školách nemusí být vědoma, obzvláště při dané jazykové úrovni svých žáků, například slohový útvar úvaha by mohl být u Eleniných studentů nesrovnatelný s žáky zkoumaného gymnázia i po obsahové stránce. Elen nedostatky v pracích žáků může přikládat nízké úrovni angličtiny, spíše než nedostatku obecně v dovednostech psaní. V anglosaských zemích jsou studenti na dané úrovni vzdělání, tedy na střední škole, již zdatnými pisateli a některé základy psaní, které se snaží vštípit studentům Jakub či Viktor, jsou v anglosaských zemích osvojovány již na prvním stupni. Proto Elen nemusí považovat za nutné některé

²⁵ Jakub odkazuje na práce zadávané na semináři Academic writing, kterého jsem se zúčastnila. Zadáním práce bylo napsat vzkaz svému budoucímu vnukovi či vnučce.

postupy při psaní žákům připomenout, zdůraznit či dokonce naučit. Dle svých slov Elen přistupuje ke slohovým pracím způsobem, jakým se tomu naučila od svých učitelů angličtiny. Tedy buď se nesetkala s propracovaným systémem výuky slohu jako žák, anebo si ho jako dítě neuvědomila nebo ho nechce aplikovat v celé šíři. Za druhé, angličtina byla jejím rodným jazykem, nikoliv cizím jazykem. Také se zdá, že Elen se obecně nad vlastním vyučovacím stylem, jeho efektivitou a vnímáním žáky nezamýšlí, dá se tedy i předpokládat, že v rámci výuky slohu postupuje poměrně intuitivně. Z výpovědí není patrná ani reflexe své výuky. Na druhou stranu Elen nemá pedagogické vzdělání a o absolvování dalších kurzů týkajících se vzdělávání nemluví. I její způsob vyjadřování ohledně výuky je hovorovější a obecnější, používá méně terminologie, což může být i následkem toho, že čeština není jejím rodným jazykem.

8.2.4 Opravování testů

Opravování testů je zcela odlišné od opravování slohových prací u všech učitelů. Učitelé odpovědi označují křížkem (špatná odpověď) nebo fajfkou (správná odpověď) případně podobnými značkami, správná řešení povětšinou neposkytují. Následný popis práce s opraveným testem je společný všem učitelům: „*to totiž potom projedeme společně a řekneme si co všechno, jak to mělo být dobře.*“ (Olga, O_RU_G) Přirozeně pak psát stále ty stejné odpovědi dokola považují učitelé za zbytečné. Viktor k tomu přistupuje spíše ve cvičeních s celkově malou úspěšností. Co se týče klasifikace, svůj přístup Olga popisuje a zdůvodňuje takto: „*a co nikdy nedělám, že za špatnou odpověď by dopadl hůř, než za žádnou odpověď. ... když něco nevyplní nebo to vyplní špatně, tak je to totéž. Čímž je chci povzbudit, aby to zkusili*“ (O_RU_G). Celkový počet bodů dalším komentářem neprovází: „*když mi dá hodně práce připravit test, tak ho mám rychle opravený. A když snadno vymyslím téma na slohovku, tak potom zase strávím hodiny tím, že opravuji tu slohovku*“ (O_RU_G). Stejně jako u slohových prací umožňuje žákům se při každém rozdávání testu zeptat na cokoliv, co jim není jasné.

Způsob poskytování zpětné vazby a hodnocení písemného projevu obecně je podobný všem zkoumaným učitelům. Ač Viktor, Jakub a Olga učí na stejné škole, hodnocení přesto nemají totožné. Škola sama konkrétní způsob hodnocení v hodinách anglického jazyka nepředepisuje. Nicméně navzájem se učitelé inspiroují a mezi sebou spolupracují.

Angličtináři dané školy si sami stanovili cíle, které považují za důležité ve výuce anglického jazyka, a stanovený postup, jak jich docílit.²⁶

8.2.5 Zpětná vazba při mluveném projevu

Pro podání celkového obrazu o vyučovacím stylu daných učitelů bych měla zmínit ještě jejich způsob podávání zpětné vazby při **mluveném projevu**, neboť rozvoj mluveného projevu je dalším cílem výuky slohu. Všichni učitelé mají podobný styl reakcí na chybu žáka i při opravování mluveného projevu, ať už souvislého, či nesouvislého. Shodují se v popisu jak učitelé, tak jejich žáci a potvrzují to i pozorování z hodin. Učitelé reagují na chybu typicky neverbálním souhlasem, gestem, mimikou, neartikulovaným zvukem, zopakují chybu po žákovi a naznačí, kde je chyba, nebo poskytnou správnou verzi. Zvolený způsob záleží na situaci, kterou tvoří hlediska času, povahy žáka, účelu, aktuální atmosféry, závažnost chyby, úroveň angličtiny a další. Učitelé ho volí víceméně intuitivně. Chyby v nesouvislém projevu jsou většinou opraveny okamžitě, v souvislém projevu bývají opraveny opožděně, souhrnně, po skončení výkonu.

„Postup u hodnocení souvislého projevu, tedy referátu či prezentace, popisuje Viktor takto: *„já sedím chyby si píšu skončí prezentace po prezentaci je vždycky Discussion k danému tématu kdo chce něco dodat nebo já se doptám a potom vlastně děláme assessment toho studenta že nejdřív studenti (spolužáci) řeknou # vlastně klady a zápory za co můžeme danou osobu pochválit za co bychom ji měli zkritizovat a chyby“* (V_RU_G). Při závěrečném hodnocení umožní studentovi si chyby opravit. Olga, Jakub i Elen postupují podobně. Olga po skončení projevu upozorňuje na chyby obecnějšího charakteru, které hrozí i dalším studentům. Do hodnocení další žáky nezapojuje. Olga přerušuje souvislý projev, pouze v případě, že *„to, co tam předvádí, je pro ty posluchače nějak zavádějící nebo ničující, že třeba nějaké slovo, o kterém mohu důvodně předpokládat, že se xkrát zopakuje, vyslovují vysloveně špatně nebo říkají něco jiného úplně, nebo (...) když je to věcně špatně (...) Pokud mám pocit, že to ty posluchače nějakým způsobem poškozuje, tak to zarazím.“* (O_RU_G)

²⁶ „ja tady mám napsaný jako témata kam jako směřujeme ... fading literky across curriculum to je něco co prostě my máme na to i projekt (. . .) aby v rámci všech předmětů jsme ty studenty k práci s tím textem vedli ano a základní problémem je to že to sami ne všichni umíme“ (Jakub)

Elen sepisuje poznámky někdy na tabuli, místo na papír. Ani jeden z učitelů nedává hodnocení k souvislému ústnímu projevu písemně žákům do ruky, nicméně z výpovědí žáků vyplývá, že by to ocenili (*„tak mě trošku vadí že si to nemůžem třeba přepsat“* žákyně sexty 1, O_OHŽ2_6_G). Mohou být v dané chvíli nervózní a i přesto, že jsou schopni své chyby opravit, nemusejí si je plně uvědomit, natož zapamatovat. Olga svůj postup zdůvodňuje tím, že dané papírky s poznámkami *„potřebuji proto, abych mohla z té prezentace zase uzavřít známku“* (O_RU_G), ale umožní jim poznámky okopírovat, pokud projeví velký zájem. Podobně jako u slohových prací učitelé mají stanovená kritéria pro hodnocení mluveného projevu. Viktor hodnotí domácí přípravu, gramatiku, slovní zásobu (především rozsah a adekvátnost), styl prezentace (plynulost, nutnost dívat se do poznámek) a další kritéria. Mluvený projev byl v rozhovorech pouze okrajovým tématem, souvislý delší mluvený projev se v pozorovaných hodinách neobjevil ani jednou, tedy učitelé ani žáci nepopisovali jednotlivé postupy do detailů a souhrnný detailní popis způsobu opravování a klasifikace souvislého mluveného projevu nemohu podat, ani není tématem této disertační práce.

Během nesouvislého mluveného projevu jsou žáci většinou přerušováni, pokud udělají chybu, a navedeni ke správné odpovědi, popřípadě jsou vyzváni k opravě či správné odpovědi spolužáci. Názory žáků se na daný postup různí a ve skupinovém rozhovoru toto téma rozpoutalo velmi živou diskuzi. Především Olga je chválena i kritizována za svůj způsob podávání zpětné vazby k mluvenému projevu. Prokop její postup popisuje v souladu s pozorováním takto: *„ona pak teda fakt po nás chce aby jsme sami přišli na to jak je to špatně (...) klade otázky a (...) věnuje klidně třeba (...) tři čtyři minutky teda tomu jednotlivci aby ho teda dovedla k té správné odpovědi což považuju jako svým způsobem za úžasný protože to je zase hrozně individuální že jo u někoho se teda opraví jedno dvě slovíčka a u někoho se fakt musí strávit hrozně moc času ale paní profesorka to tráví a to si myslím že je jako super“* (O_RŽ_4_G). Žák sexty 2 s ním nesouhlasí: *„řekne nám jak se to řekne správně ale ona to říká prostě znova a dokola a dokola dokud to neřekneme správně což třeba to člověk řekne desítkrát a pak už je z toho úplně neví co říká“* (O_OHŽ2_2_G). Už moment přerušování považují žáci v některých případech za problematické a upřednostnili by opožděnou opravu i kratších souvislých projevů. Neustálé přerušování neumožňuje žákovi se rozmluvit a naopak může zhoršovat jeho následný projev, do budoucna může brát odvalu k další promluvě. Najdou se ovšem i zastánci přerušování a obhájci daného postupu: *„když je to hned po té chybě takže se to mnohem líp zapamatuje“*

((O_OHŽ2_2_G). Jak podotýká jiná studentka Olgy, cítí se jejími reakcemi zaskočení, to následně vyvolává emoce, a student musí zahájit kroky, aby se vypořádal s danou emocí, a to odvádí pozornost od samotného úkolu. Stejná studentka navrhuje: „*by bylo mnohem snazší nechat je přečíst aspoň celou tu větu pak jim tu větu zopakovat a říct jim jak se to správně vyslovuje*“ ((O_OHŽ2_2_G). Časté přerušování považuje za ponižující, a zmiňuje další důležitý aspekt, a to vnímanou přítomnost spolužáků, která má za následek pocit trapnosti: „*ted' všechny spolužáci jako čekají až se vymáčkne na každým třetím slově ho paní profesorka opraví a on to musí opakovat přijde mi to takový nepříjemný*“ ((O_OHŽ2_2_G).

Olga sama připouští, že pokud studenti dělají chyby v základních znalostech nebo ve věcech, na které je „*milionkrát upozorňovala*“, reaguje přísněji. Zdůvodňuje to opět tím, že takové chyby mohou „*poškodit ty spolužáky*“. Je zde patrná orientace na chybu žáka, která je typická spíše pro transmisivní způsob výuky, než pro komunikativní přístup. Takový přístup vytváří začarovaný kruh. Lze předpokládat, že budou přerušování spíše horší studenti, kteří dělají nejen více chyb, ale i ty závažnější, tedy Olgu více „*tahají za uši*“. Ovšem lze také předpokládat, že daní studenti ani nebudou příliš v mluveném projevu sebevědomí, uvědomují si, že dělají chyby a přerušováním se jejich sebevědomí může ještě dále snižovat, časté přerušování je může znervózňovat, odvádět pozornost od úkolu a následkem žáci budou dělat ještě více chyb, které bude učitel cítit potřebu opravit, protože to budou chyby závažné a základní. Nastíněný problém ještě umocňuje způsob přerušování, tedy přehnané reakce na chybu ze strany Olgy a její urputné dožadování se opravení chyby. Začarovaný kruh se tak uzavírá a otázkou zůstává, kolik toho z podobné interakce chybující žák a případně i jeho spolužáci dokáže vytěžit.

Řada výzkumů prokázala, že příliš časté opravování má negativní vliv na sebedůvěru žáka. Tolerance některých chyb v mluveném projevu pomáhá žákům mluvit cizím jazykem sebevědoměji. Během ústního projevu riskují žáci chybu s každou větou, a proto je nutné zvážit, které chyby je možné opravit, aby nedošlo k narušení sebedůvěry žáka. Výzkum na 1200 studentů vysoké školy prokázal, že studenti nechtějí, aby jim za každou malou chybu ať už v písemném, nebo ústním projevu byla snížena známka, protože takový přístup ničí jejich sebedůvěru a nutí je vynakládat příliš úsilí na maličkosti, takže pak ztrácejí celkovou schopnost mluvit (Walker, 1973, In: Hendrickson, 1987). Studenti považovali za důležitější úspěšně sdělit zamýšlený obsah než snažit se mluvit bez chyb. Podobně

odpovídali i respondenti výzkumu Salikina (2001). Důsledkem častého opravování se žáci cítili nervózní až úzkostliví, ztráceli sebedůvěru a následně nechtěli mluvit vůbec. Oprava chyby vede často k ztrátě určité míry sebedůvěry a nadměrné opravování může vést ke ztrátě dobrého mínění druhých z pohledu žáka a následně může odradit žáka od jakýchkoliv pokusů mluvit. Naproti tomu výzkum Cathcarta a Olsena ukázal, že žáci chtějí být opravováni více, než je učitelé opravují (In: Hendrickson, 1987).

Korekce chyby má smysl pouze v případě, že podporuje učení žáka. V případě, že způsob korekce žáka stresuje natolik, že většina energie je odvedena od procesu učení na vypořádání se s emocemi v danou chvíli, je korekce ztrátou času.

8.3 Hodnocení slohových prací

Zpětná vazba (nejen korektivní) ke slohovým pracím je neodmyslitelně spojená s jejich hodnocením především **klasifikací**. Dokazuje to i fakt, že v promluvách studentů je mnohdy korekce chyb a hodnocení (především klasifikace) zaměňováno. I pro učitele je obtížné tyto dva pojmy oddělit. Zpětnou vazbu ke slohovým pracím považují za obtížnou jednak z důvodu časové náročnosti, jednak z důvodu spravedlivosti korekce a následného hodnocení. Právě z toho druhého důvodu si Jakub, Olga i Viktor vytvořili vlastní detailní systém hodnocení slohových prací včetně sady kritérií, podle kterého postupují při podávání zpětné vazby ke slohovým pracím. Využívají analytické kritériální hodnocení a práce hodnotí body či procenty. Elenin styl hodnocení slohových prací je jednodušší. Kritériální hodnocení nevyužívá a práce klasifikuje dvěma známkami. Podívejme se na způsob hodnocení slohových prací jednotlivých učitelů podrobněji v následujících podkapitolách.

8.3.1 Klasifikace formou procent či bodů

Olga, Viktor i Jakub udělují ve slohových pracích body či rovnou procenta a na základě bodů či procent přidělí výslednou známku. Převodní tabulky z procent či bodů na známky jednotlivých učitelů naleznete níže (obrázek 14). Olga neznámkuje jednotlivé práce, ale celé pololetí hodnotí žáky pouze procenty a na konci pololetí je výsledné procento úspěchu žáka převedeno na konečnou známku.²⁷ Jakub a Viktor jednotlivé práce známkují, přestože Jakubovy opravené eseje obsahují pouze bodové ohodnocení, ani procenta ani výsledné známky na ně Jakub nepíše. Nicméně v elektronickém systému bakaláři, který je vedle

²⁷Olga hodnotí procenty jakýkoliv výkon žáka v hodině angličtiny. Hodnocení procenty nazývá hodnocení velkými čísly.

osobního sdělení učitele hlavním zdrojem zpráv o úspěchu žáka i pro samotné žáky, jsou uvedeny známky. Elen nepoužívá ani procenta, ani body, její opravené slohové práce obsahují pouze známku či známky bez dalších vodítek, jak bude popsáno podrobněji níže.

Procentuální hodnocení poskytuje možnost daleko jemnějšího popisu studentova výkonu. Olga své rozhodnutí hodnotit procenty zdůvodňuje následovně: *„Protože jedna, jedna minus, dva, dva minus je prostě hrozně málo pro mě a prostě hvězdičky a prasátka a podržítka a já se v tom potom nevyznám, já to potřebuji mít přehledné, srozumitelné a průměrovatelné. ... A vlastně to jakoby odpovídá procentům.celé pololetí si nesou informaci, jestli ta jednička byla zářivá za 100 procent, nebo jen tak tak upocená jednička za 91 procent. A zároveň vím, jestli tam pětka byla za 59 nebo za 4 a to je přece propastný rozdíl“* (O_RU_G). Procentuální hodnocení Olze nebrání při závěrečném hodnocení operovat i s váženým průměrem. Reálnou zkušenost s procentuálním systémem získala v USA, kde se skrze zkušenost svých dětí, které navštěvovaly americkou školu, seznámila s americkým hodnocením, které ji inspirovalo k jejímu nynějšímu způsobu hodnocení.

Známka	Olga	Jakub	Viktor	Elen
1	100 – 90 (bodů-%)	100 -90%	20/19 bodů (100- 95%)	100
2	90-80	90-75%	18/17 (90-85%)	
3	80-70	75- 60%	16/15 (80-75%)	
4	70-60	60-50%	14/13 (70-65%)	
5	60-0	50-0%	12 – 0 (60 -0 %)	50-0%

Obrázek 15 Převodní tabulka z procent či bodů na známku zkoumaných učitelů

Co se týče žáků, některým vyhovuje procentuální hodnocení více než klasifikace, a naopak některým připadají známky přátelštější. Ovšem všichni se shodují na větší přesnosti a spravedlivosti hodnocení, i když někteří ho nepovažují právě za výhodu a domnívají se, že při užívání pouze známek by dosáhli lepšího výsledného hodnocení na vysvědčení.

Rozložení procent u Olgy a Viktora považují studenti za celkem přísné, i když ho zcela akceptují. Olga ho zdůvodňuje tím, že pokud budeme vnímat jazyk jako nástroj komunikace, pak pokud se člověku podaří sdělit pouze polovinu zamýšleného sdělení, pak takovou komunikaci lze označit za nedostatečnou. Viktor věří, že větší přísnost povede k lepším schopnostem a dovednostem studentů. Jakub vysvětluje rozložení procent následovně: *„ta logika zatím je že jednička znamená výborný jedinečný naprosto nadprůměrný nepovažuju tu jedničku za něco čeho by měli všichni dosáhnout prostě(student) překonal ... ty požadavky které jsou na ně kladeny proto tam je ta větší skupina pro tu 2 a větší skupina pro tu 3 buď ten člověk splnil lépe neboli nadprůměrně*

nebo lehce podprůměrně ale pořád splnil to co má splnit ... 4 znamená že nesplnil to co má splnit ale ještě to není takový průšvih aby to bylo úplně špatné“ (J_RU_G). Jakub se v některých třídách snaží kompenzovat přísnost procentuálního systému užíváním portfolio, které hodnotí škálou²⁸, kdy jedničku uděluje do 75% a pětku uděluje od 39%. Zavedl portfolio jako opatření proti případné demotivaci přísným hodnocením v souladu s myšlenkou, že není potřeba hodnotit takto přísně ve všech úkolech. Elen nepovažuje své hodnocení za přísné, ani její žáci. Je pravdou, že pokud bychom porovnali nejlépe hodnocené práce žáků Elen a žáků učitelů gymnázia, tedy práce hodnocené klasifikačním stupněm 1 (případně 1,1 u Elen), Eleniny práce obsahují daleko více chyb. I přesto že systém Olgy žáci považují za přísný, jeho zmírnění by bylo podle nich kontraproduktivní, zdůvodňují to takto: *„tím že jsou ty nároky poměrně dost vysoký tak nás to donutí nějakým způsobem něco dělat na tu angličtinu připravovat se“ (O_OHŽ1_2_G).*

8.3.2 Kriteriaální hodnocení

Jakub, Viktor i Olga hodnotí slohové práce na základě předem daných kategorií (kritérií), které jsou pro všechny práce stejné. U jednotlivých učitelů se liší názvem, ale jsou podobné obsahem (splnění zadání, srozumitelnost a soudružnost textu, gramatika a slovní zásoba). Jedná se o analytické kriteriaální hodnocení, kdy Jakub i Viktor mají definované i jednotlivé úrovně výkonu v rámci jednotlivých kategorií. Olga nejenže jednotlivé úrovně výkonu popsané nemá, ale kategorie nevnímá jako několikaúrovňové. Počet získaných procent je ovlivněn počtem a závažností chyb, kdy povětšinou počet chyb je úměrný s počtem stržených bodů/procent a penalizace chyb se odvíjí od konkrétního zadání. Kategorie jednotlivých učitelů jsou velice podobné, prolínají se a veskrze hodnotí dohromady stejné aspekty práce, spíše seskupení jednotlivých aspektů do kategorií se liší. Všichni hodnotí v nějaké míře splnění komunikačního záměru, gramatiku, slovní zásobu, jejich přesnost i rozsah, soudružnost a návaznost textu, splnění zadání, organizaci textu (př. členění do odstavců) a srozumitelnost. Jednotlivé kategorie mají stejnou váhu a jsou hodnoceny stejným počtem bodů či procent. Za účelem lepšího srovnání níže uvádím seznam hodnocených kategorií, podrobně budou popsány dále v textu. Elen žádné podobné kategorie nevyužívá. Dle jejího vyjádření u delších textů rozlišuje jazykovou složku, kterou nazývá gramatika, a obsahovou složku, kterou nazývá obsah. Každou složku hodnotí jednou známkou bez dalšího rozvedení, kratší texty hodnotí pouze jednou

²⁸ 1...100-75%, 2...74-60%, 3...59-50%, 4...49-40%, 5...39% a méně

známkou. Elen sama podotýká, že tento systém uplatňuje při hodnocení delších textů, kratší texty hodnotí pravděpodobně pouze jednou známkou. Oficiální podoba daného systému neexistuje a žáci ho také nezmiňují. Elen daný postup zdůvodňuje tím, „že se to tak asi dělá @ já nevím tak tak to dělali třeba u nás ve škole“ (E_RU_SOŠ). Lze předpokládat, že dalším důvodem pro takový postup je zabránit demotivaci studentů způsobenou špatnými známkami.²⁹ U všech učitelů jednotlivá kritéria mají stejnou váhu, stejně tak dvě zmiňované složky u Elen.

Viktor hodnotí všechny ročníky stejně, Olga také užívá dané kategorie pro všechny ročníky kromě primy a sekundy. V primě hodnotí klasickou stupnicí 1-5 a v sekundě již přechází na hodnocení procenty, ale hodnocení slohových prací není ještě tak jemně rozlišené. Jakub využívá tři úrovně hodnocení, tedy tři podobné sady kategorií podle ročníků. Elen uplatňuje hodnocení dvěma známkami také ve všech ročnících.

Jakub:

B1 (15 bodů)

A³⁰ Obsah, vynaložené úsilí od čtenáře porozumět textu

B Jazyk: rejstřík a přesnost slovní zásoby a struktur

C Koherence, koheze, splnění komunikace

B2 (20 bodů)

A Obsah, styl, struktura (formát),

B Rozsah slovní zásoby a gramatiky,

C Přesnost (slovní zásoba a gramatika)

D Koherence (logika) a koheze (prostředky textové návaznosti)

A1

G gramatika a slovosled (Grammar and wordorder)

V slovní zásoba a hláskování (Vocabulary and spelling)

St styl (Style)

C koherence (srozumitelnost) (coherence).

²⁹ „Když prostě z toho # vyčtu i když tam jsou chyby prostě to co ten člověk chtěl říct ... někdy opravdu ta gramatika sice tam jako není ale # já ...potom jim třeba dám dvě známky, že jednu za tu gramatiku a jednu za vlastně za ten nápad nebo za obsah (...) když jako je to konkrétně třeba na tu gramatiku nebo konkrétně na něco tak dávám jednu známku (...) když je to delší slohovka.. těch známek dávám víc ... nesjednocuju to nijak“.

³⁰ U Jakuba i Viktora písmena na začátku řádku jsou zkratky, které se objevují na pracích studentů. Olga píše pouze rovnici čísel, kdy posloupnost jednotlivých kategorií je vždy stejná.

Olga (100 bodů):

- a) splnění zadání (Task met?)
- b) soudržnost textu a srozumitelnost (Cohesion)
- c) slovní zásoba (Vocabulary) a
- d) gramatika (Grammar)

Viktor (20 bodů):

- obsah (C- content),
- dosažení komunikačního záměru (CA – communicative aim)
- organizace textu (ORG - organisation),
- jazyk (L- language)

Elen (dvě známky)

Obsahová složka

Jazyková složka

Podívejme se na sady kritérií jednotlivých učitelů více do detailů. Styl hodnocení Jakuba je podle jeho slov stále ve vývoji, a upravuje ho a snaží se ho zlepšovat každý rok. Je dobrým příkladem reflektivního praktika, který přemýšlí o účincích své činnosti nejen na schopnosti a dovednosti svých studentů ale i jejich vnímání výuky a hodnocení. Kritéria hodnocení se liší podle ročníků, nicméně v rámci ročníku má slohová práce vždy stejné bodové ohodnocení a je hodnocena podle stejných kritérií. V rozhovoru Jakub rozlišuje tři úrovně a popisuje k nim odpovídající hodnocení: B2 (septima), B1 (kvarta), „ti malí“ (tercie, tedy pravděpodobně A2). Pro lepší pochopení následujícího textu uvádím tabulku převodu odpovídajících úrovní angličtiny (viz. níže, obrázek 16).

Evropská úroveň	Příklad ročníku	Úroveň podle učebnic	Podle zkoušek Cambridge English
B2	septima	upper-intermediate	CAE
B1	kvarta	intermediate	FCE
A2	tercie	pre-intermediate	PET

Obrázek 16 Porovnání názvů úrovní anglického jazyka

Pro úrovně B1 a B2 má vytvořené podrobné tabulky, jak dané práce hodnotit (viz Příloha III.7 a 8) Na úrovni B1, pro každou ze tří kategorií, existuje 5 úrovní splnění, od splnění dané úrovně se odvíjí počet bodů. Tedy celkově mohou žáci v kvartě získat 15 bodů za

slohovou práci. Konkrétně hodnotí: A) Obsah, vynaložené úsilí čtenáře porozumět textu, B) Jazyk: rejstřík a přesnost slovní zásoby a struktura, C) Koherence, koheze, splnění komunikace. I na úrovni B2 pro každou kategorii existuje 5 úrovní splnění, tedy v septimě žáci mohou získat maximální počet bodů 20, protože přibývá jedna další kategorie. Kategorie B na úrovni B1 je na úrovni B2 rozdělena do dvou kategorií B a C. Jakub vidí jako základní rozdíl mezi úrovněmi B1 a B2 rozsah a přesnost slovní zásoby, tedy si zaslouží zpřísnění systému. Tedy na úrovni B2 užívá následující kategorie: A) Obsah, styl, struktura (formát), B) Rozsah slovní zásoby a gramatiky, C) Přesnost (slovní zásoba a gramatika) D) Koherence (logika) a koheze (prostředky textové návaznosti). Pro „ty malé“, tedy v našem případě tercii, takové tabulky vytvořené Jakub nemá, ale hodnocením sleduje stejný princip: G (grammar), V (vocabulary), St (style), a C jako coherence³¹, která se váže k relevantnosti obsahu. Celkový počet bodů je 12, tedy 3 body za každou kategorii. Je nutné říci, že opravené písemky tercie pocházely z předchozího školního roku a v době rozhovoru nižší ročníky Jakub neučil. Daný systém považuje za nedokonalý a připouští, že v budoucnu daný systém pro nižší ročníky upraví. Zmiňované tabulky pro B1 a B2 studentům přímo neposkytuje, protože by dle jeho názoru byly příliš složité a nerozuměli by jim, ale jednotlivá kritéria jim popíše jednoduššími formulacemi, například následovně *„je tam kategorie která se týká toho komunikačního záměru a to jim třeba zjednoduším tak že jim řeknu you must hook the reader jo the reader must be interested in what he is reading a plus jim k tomu dám nějaké příklady“* (J_RU_G). Pro porovnání oficiální verze dané úrovně kritéria Jakubovy tabulky (Příloha III.7) zní *„desired effect on the reader fully achieved, target reader fully informed, all content relevant to the task, no effort required of the reader (zamýšlený efekt na čtenáři i je plně docílen, adresát je plně informován, veškerý obsah je relevantní zadání, žádné úsilí od čtenáře text nevyžaduje)“* (J_D01). Je patrné, že Jakubovi nedělá problém tabulky vysvětlit a zjednodušit, tedy je otázkou, proč nemá sepsané a zjednodušené tabulky pro studenty. Nicméně zmiňované sady kritérií jsou přílohou *Pravidel hodnocení*³² (příklad konkrétních pravidel hodnocení Jakuba obsahuje Příloha III.9, J_D05_PH), tedy studentům nejsou utajené. Ale i z promluv studentů vyplývá, že je neznají.

³¹ Vysvětleno Jakubem dodatečně emailem.

³² Dokument, který obsahuje sepsaná pravidla hodnocení pro daný předmět v aktuálním školním roce. Učitel stanovuje pravidla pro každou jednotlivou třídu a předmět, který učí. Jde o oficiální dokument uložený u ředitele školy, přestože nemá jednotný název. Jakubův dokument nese název *Pravidla hodnocení*, pravidla sepsaná Olgou nesou název *Zásady hodnocení* atd.

Kritérium Učitel	Obsah	Komunikační záměr	Organizace textu	Jazyk	Slovní zásoba	Počet bodů
Viktor	Obsah (C - content) <i>5 bodů</i>	Dosažení komunikačního záměru (CA – communicative aim) <i>5 bodů</i>	Organizace textu (ORG - organisation) <i>5 bodů</i>	Jazyk (L - language) <i>5 bodů</i>		20
Jakub B1	Obsah, vynaložené úsilí od čtenáře porozumět textu <i>5 bodů</i>	Koherence, koheze, splnění komunikace <i>5 bodů</i>		Jazyk: rejstřík a přesnost slovní zásoby a struktur <i>5 bodů</i>		15
Jakub B2	Obsah, styl, struktura (formát), <i>5 bodů</i>		Koherence (logika) a koheze (prostředky textové návaznosti) <i>5 bodů</i>	B Rozsah slovní zásoby a gramatiky <i>5 bodů</i>		20
				C Přesnost (slovní zásoba a gramatika) <i>5 bodů</i>		
Jakub A1	Styl (Style) <i>5 bodů</i>		Koherence (srozumitelnost) (coherence) <i>5 bodů</i>	Gramatika a slovosled (Grammar and word order) <i>5 bodů</i>	Slovní zásoba a hláskování (Vocabulary and spelling) <i>5 bodů</i>	20
Olga	Splnění zadání (Task met?) <i>25 %</i>		Soudružnost textu a srozumitelnost (Cohesion) <i>25 %</i>	Gramatika (Grammar) <i>25 %</i>	Slovní zásoba (Vocabulary) <i>25 %</i>	100
Elen	Obsah		Gramatika (a slovní zásoba)			neboduje

Obrázek 17 Porovnání kritériálního hodnocení (názvů kategorií) jednotlivých učitelů

Viktor hodnotí slohové práce na základě 4 kategorií: obsah (C), dosažení komunikačního záměru (CA), organizace textu (ORG), jazyk (L) – v závorce jsou udány zkratky, které se objevují na pracích studentů, jsou zkratkami anglických slov označujících kategorie. Viktorovu sadu kritérií v angličtině najdete v příloze (Příloha III.8, V_D02). Každá kategorii je ohodnocena 5 body a je rozdělena do 4 úrovní. Maximální počet bodů u každé práce je 20. Viktor žákům hodnocení na začátku roku vysvětluje a poskytne jim seznam zkratek „*ten já jim dávám když jim vracím první esej co napíšu tak jim dávám k tomu přicvaknutej i ten seznam (...)ke každý tý zkratce si řekneme příklady třeba jo aby oni věděly co se tím myslí*“ (V_RU_G). Z výpovědi není jasné, zda mají žáci k dispozici i tabulku.

Olga posuzuje slohové práce na základě 4 kategorií: a) splnění zadání (Task met?) b) soudružnost textu a srozumitelnost (Cohesion) c) slovní zásoba (Vocabulary) a d) gramatika (Grammar). Celkový počet je vždy 100 a každé kategorii je přiděleno 25 bodů. V rámci kategorie gramatiky a slovní zásoby, jak již bylo zmíněno, se dá říci, že za každou chybu je stržen jeden bod. Druhá kategorie soudružnosti a srozumitelnosti se váže na zkratky „org“ a symbol „?“ či odsazení odstavce, dále jde o chyby týkající se spojovacích výrazů a členění textu. Také se dá říci, že kolikrát se symbol či zkratka objevuje, tolik bodů je strženo. Kategorie splnění zadání je méně průhledná, sama Olga připouští, že není nikde stanoveno, kolik strhne bodů za chybějící nadpis apod. To je pravděpodobně dané také tím, že tato kategorie obsahuje v každé eseji různé požadavky, které žáci musí splnit. Je to kategorie, která se nejvíce mění se zadáním slohové práce. Jde o chyby vztahující se k znakům slohového útvaru, zda práce obsahuje konkrétní dané požadavky, které zadání ukládá. Olga nikdy nezdává slohové práce, které by se soustředily především na jeden či několik gramatických jevů, jedná se o komplexní slohové práce, kdy se hodnotí všechny čtyři kategorie. Olga nepoužívá žádné další tabulky či pomocné návody pro opravování a hodnocení prací, jako mají Viktor a Jakub. Vedle hodnocení vlastní slohové práce Olga odečítá body ještě za pozdní odevzdání práce, promíjí jeden den zpoždění, a pak každý následující den zpoždění penalizuje 5 body.

Kriteriální systémy učitelům slouží především ke zjednodušení jejich práce, tedy usnadňují jim proces hodnocení. Vnímají je jako pomocníky pro spravedlivější a přesnější hodnocení a jejich hodnotu vidí také v možnosti hodnotit různorodé aspekty práce. Učitelé nezmiňují možnou funkci kriteriálního hodnocení jako návod pro žáky, který by žákům usnadnil

proces psaní slohové práce. Nevnímají ani formativní funkci hodnocení, tedy možnost sledovat individuální posun žáka pomocí kritériálního hodnocení.

Žáci kritériální hodnocení oceňují. Jeho výhodu spatřují v jeho informační bohatosti. „*Přesně víme teda řekněme v jaký kategorii jsme byli slabší jako kde jsme udělali jakou chybu a z toho se můžeme poučit třeba do budoucna*“ (Prokop, maturant s několikaletou zkušeností s hodnocením Olgy, O_RŽ_4_G). Výrok poukazuje na to, že žákům taková formativní zpětná vazba pomáhá v učení, žáci díky ní zlepšují schopnost psát a navíc reflektují daný proces a případné zlepšení.

Co se týče kritériálního hodnocení Olgy, dochází mezi studenty k určité diskuzi týkající se především dvou hodnocených kategorií, a to především kategorie srozumitelnosti a soudružnosti textu. Právě ve vnímání této kategorie lze porovnat Prokopa a žáky sexty 2, v souvislosti s délkou zkušenosti s výukou a hodnocením Olgy. Prokop v době výzkumu byl maturant, tedy měl několikaletou zkušenost s výukou Olgy, zatímco pro žáky sexty byla zcela novou učitelkou. Žáci sexty zpochybňují objektivitu dané kategorie a hodnocení 25% jim připadá neadekvátní. Prokop naopak danou kategorii společně ještě s první kategorií týkající se splnění zadání považuje za „*padesát procent v podstatě zadarmo*“ (O_RŽ_4_G). Dokonce považuje hodnocení slohových prací za vstřícné, právě díky těmto dvěma kategoriím, protože „*není to těžký splnit bez znalostí angličtiny řekněme*“ (O_RŽ_4_G). Podle Prokopa jde jen o to splnit formální požadavky na text. Ovšem uznává a vzpomíná, že při seznamování s daným stylem hodnocení byly právě tyto dvě kategorie zdrojem stížností ze stran žáků. Žáci sexty zpochybňují, zda úprava textu či vzhled, jak nazývají členění do odstavců, či nutnost začít vlastní text dvěma větami v přesném znění, jak je uvedeno v učebnici, by mělo být součástí hodnocení slohové práce, minimálně hodnoceno toliko procenty. Je nutno uznat, že to se ozývá především z úst prospěchově méně úspěšných žáků. Dané kritériální hodnocení může přispívat zpočátku i k demotivaci, kdy student podá nadprůměrný výkon a body jsou mu strženy za právě zmiňované nedostatky, jejichž odstranění je z jeho pohledu nad jeho síly („*občas mě to jako našťve jakoby to sražení nějaký procenta který si myslím že sražený mít nemám protože ta slohovka celkově je dobrá ale že tam chybí nějaká drobnost v té grafický stránce*“ (žák sexty 1, O_OHŽ1_2_G). Zmiňovaná diskuse ze strany žáků ovšem poukazuje na daleko závažnější problematiku, ač mimo téma této práce, a to, že žáci sexty víceletého gymnázia (tedy druhé ročníku střední školy) nepovažují při psaní slohové práce členění do odstavců

za důležité a samozřejmé. Je otázkou, zda nácvik formálních požadavků textu nepatří do hodin českého jazyka (a dalších předmětů) v nižších ročnících.

8.3.3 Vliv typologie chyby na hodnocení

Centrálním bodem zpětné vazby ke slohovým pracím zůstává chyba. Tedy jedním z dalších aspektů, které se nabízejí, na základě kterých by učitelé mohli opravovat a hodnotit slohové práce, jsou různé typy chyb. Chybu definovali učitelé jako tvar či projev neodpovídající normě či jako příčinu nevydařené komunikace (komunikačního záměru). Jako příklad chyby uváděli učitelé povětšinou porušení gramatických pravidel, přičemž Elen zdůraznila výslovnost. V souladu s definicí učitelé rozlišují chyby podle závažnosti. „*Pokud se mi nedaří dosáhnout toho, čeho chci dosáhnout v té komunikaci, tak je to chyba závažnější než chyba, která ten můj komunikační záměr neohrožuje*“ (Jakub, J_RU_G). Závažné chyby pro Elen představují chyby v gramatice a výslovnosti, pro Olgu to jsou mimo jiné chyby faktické a chyby v základní gramatice, tedy učivo probírané. Tím se dostáváme k dalšímu rozlišení chyb, podle kterého se učitelé řídí při podávání zpětné vazby (korekci i klasifikaci), a to rozlišení mezi chybami v učivu, které by již žáci měli mít osvojené, a v učivu, které přesahuje jejich stávající jazykovou úroveň. I když to nebylo explicitně vyřčeno ani jedním učitelem, z jejich promluv vyplývá, že by toto rozlišení šlo ještě upravit, na chyby v učivu osvojeném (základním), v kterém se chyby již neočekávají, v učivu osvojovaném, v kterém se určitý počet chyb toleruje, a učivu přesahujícím stávající úroveň, v kterém jsou chyby ignorovány. Jinak se také řídí podle doporučení pro opravování maturitních prací (Nová Maturita, 2017³³) nebo zkoušek Cambridge English (Příloha I.4). Závažnější chyby opravují důrazněji a více penalizují při klasifikaci. Dle učitelů primárním účelem opravování chyb a celkově zpětné vazby je, aby se student z chyby poučil a příště se jí vyvaroval, tedy aby se jeho jazykový projev přiblížil normě nebo úzu a žák byl úspěšnější v následujících komunikačních situacích a fungoval lépe ve společnosti. Viktor vidí jako sekundární cíl zpětné vazby, „*aby se o tý angličtině svojí co používají aby se o tom něco dozvěděli*“ (V_RU_G). Zpětná vazba umožňuje ukázat žákům, které jevy v jazyce jsou důležitější a méně důležité, přinejmenším při přípravě na zkoušku FCE ukazuje, za které chyby budou penalizováni.

³³ Příručka k písemné práci z cizího jazyka (2017) dostupné z <http://www.novamaturita.cz/publikace-k-maturite-1404036219.html>, Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016 Anglický jazyk (2014), dostupné z <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

8.3.4 Vrstevnícké hodnocení

Učitelé se snaží zapojovat do výuky i vrstevnícké hodnocení. Vrstevnícké hodnocení umožňuje získat obsáhlejší a různorodější zpětnou vazbu, k výkonu žáka se vyjádří více osob a zároveň vrstevnícké hodnocení nabízí názory a pohledy referenční vrstevnícké skupiny spolužáků (Rakoušová, 2008; Black a kol., 2004).

Elen používá vrstevnícké hodnocení u desetiminutovek a diktátů a v mluveném projevu, ale nikoliv u slohových prací. Ovšem její studenti tvrdí, že občas je Elen nechá si prohodit slohové práce mezi sebou navzájem a neklasifikuje je. Dané práce pak sama ještě kontroluje. Nicméně vrstevnícké hodnocení je vždy zaměřeno na detekci chyb a jejich opravu, nikoliv na zpětnou vazbu k obsahu a porozumění textu či k stylistické složce práce.

Olga vrstevnícké hodnocení využívá při souvislém mluveném projevu. Rozdělí studenty do skupin a každá skupina se soustředí na jeden ze šesti aspektů prezentace. Hodnotí obsah, celkový dojem z prezentace včetně vystupování, interakce s publikem, zvukový průběh (výslovnost a intonaci), gramatiku a slovní zásobu. Dané skupiny sepisují na papír připomínky k dané oblasti a bodově ohodnotí jeho výkon (0–3 body). Bodové hodnocení Olga použije k udělení známky a připomínky od svých spolužáků obdrží žák, který měl mluvní projev. V rámci žádného písemného projevu Olga vrstevnícké hodnocení nevyužívá a zdůvodňuje to nedostatkem času a nekompetentností žáků.

Jakub používá vrstevnícké hodnocení jak při mluveném projevu, tak v písemném. Jeho cílem je „aby si tu zpětnou vazbu si dokázali dát aby byla specifická a užitečná“ (J_RU_G). U slohových prací používá více způsobů vrstevníckého hodnocení. Například rozloží práce po třídě, a žáci včetně Jakuba chodí a k pracím píší komentáře, co se jim líbilo a nelíbilo, a jejich doporučení, nebo práce jen čtou a zhodnocení probíhá na závěr ústně. V době výzkumu Jakub zkoušel formulář pro vrstevnícké hodnocení, který vychází z jeho hodnotících tabulek (Příloha III.7 a 8). V daném formuláři například mají napsat pro zhodnocení slovní zásoby tři slova, které se jim líbila, tři slova, která se jim nelíbila, nebo mají navrhnout, jak danou část (práci) vylepšit. Jedním z cílů daného formuláře je v daleké budoucnosti zefektivnit Jakubovi podávání zpětné vazby. Mimo to, takováto zpětná vazba může být pro žáky informačně bohatší a žákům srozumitelnější. Způsob, při kterém spolužáci opravují chyby (v gramatice a slovní zásobě), Jakub opustil z důvodu, že žáci neopravují správně a potenciálně takový způsob „může udělat víc škody než užitku“. Ze

stejného důvodu nenechává spolužáky ani známkovat či udělovat body. Podle Jakuba žákům chybí nadhled a takový způsob vrstevnického hodnocení postrádá smysl.

8.3.5 Inspirace pro daný způsob hodnocení

Způsob hodnocení zkoumaných učitelů vychází ze širšího kontextu a je ovlivněn zkušenostmi jednotlivých učitelů, jejich přesvědčením a cílem výuky nejen psaní. Aspekty ovlivňující styl podávání zpětné vazby lze rozdělit do několika „**kategorií**“: zkušenosti ze zahraničí, absolvované kurzy (CELTA, kurzy dalšího vzdělávání, školení hodnotitelů maturit), své vlastní zkušenosti z pozice žáka, inspirace (studium v zahraničí, kolegové, literatura, internet, ...), vlastní přesvědčení a vnímaná nutnost změny současného stavu. Jakub, Olga a Viktor se navzájem neovlivňují, ale jejich základní motivací pro vytvoření složitějšího systému hodnocení slohových prací byla nedostatečná vypovídající hodnota jedné známky o výkonu žáka a pokus zpřehlednit způsob hodnocení slohových prací a ukotvit hodnocení dalších aspektů, nejen gramatiky a slovní zásoby. Elen napodobuje své učitele z dob vlastní školní docházky.

Viktor převzal téměř bez úprav hodnocení zkoušek Cambridge English a řídí se jejich pokyny. I Jakubovy tabulky vychází z hodnocení zkoušek Cambridge English, konkrétně FCE a PET. Původní tabulky mu ovšem připadaly příliš krkolomné a obtížně se mu s nimi pracovalo, proto je upravil, přepsal a rozvedl vlastními formulacemi. Přínos daného způsobu hodnocení vidí také v tom, že vede „*studenty k tomu aby si uvědomovali co je důležité co se na tom jejich slovním projevu hodnotí*“ (J_RU_G).

Hodnocení Olgy vychází z hodnocení státní maturity. I přesto, že nepovažuje daný způsob za ideální, připouští, že jí umožňuje „*nesčítat jenom ty chyby*“ (O_RU_G) a hodnotit více aspektů, jako je například míra splnění zadání. Zavedla ho v době, kdy byli učitelé školeni jako hodnotitelé státních maturit, tedy dalším z důvodů přijetí daného systému bylo jednak to, že zacvičí studenty, ale i samu sebe jako budoucí hodnotitelku. Navíc daný způsob hodnocení považuje za přehlednější pro studenty.

Elen jako rodilá mluvčí navštěvovala školy anglického systému různě po světě a její styl opravování a hodnocení vychází ze zkušenosti z dob, kdy byla ona sama žákem. O svém způsobu opravování a hodnocení příliš nepřemýšlí: „*já nevím (proč hodnotím a opravuji právě tímto způsobem) to prostě protože se to tak asi dělá @... tak to dělali třeba u nás ve škole (...)* vždycky jsme měli dvě známky minimálně“ (E_RU_SOŠ). Je patrné, že Elen se

nad svým stylem výuky ani hodnocení nezamýšlí a není schopná sebereflexe, na rozdíl od dalších zkoumaných učitelů.

8.4 Korektivní zpětná vazba (formativní hodnocení)

Tato kapitola se soustředí na korektivní zpětnou vazbu formou marginálií a komentářů (viz. str. 68 podkapitola 5.3 Komentáře a vnímání zpětné vazby žáky). Hodnocení především formou klasifikace byla věnována kapitola předešlá. Marginálie (poznámky na okrajích) a závěrečné komentáře (dále jen komentáře) budou rozebírány odděleně, především na základě typologie, kterou vytvořil Bardine (2000). Volíme tyto dva rozdílné termíny, aby byl následující text jednoznačný, protože v některých výzkumech se mezi margináliemi a komentáři nerozlišuje. Marginálie a komentáře u některých učitelů částečně splývají, protože mají stejnou formu a komentáře nemají jednotnou osnovu či nejsou uvozeny oslovením. Lze je většinou odlišit od marginálií tak, že popisují slohovou práci celkově či popisují aspekt, který se objevuje v celé práci a povětšinou se nachází na konci za textem či před textem.

Na začátek je třeba zdůraznit rozdílnou jazykovou úroveň žáků zkoumaných učitelů. Olga, Jakub a Viktor působí na stejném víceletém gymnáziu, pracují tedy s žáky podobné jazykové úrovně, tedy s žáky pokročilejší úrovně angličtiny (intermediate – upperintermediate). Elen pracuje na základní škole a střední odborné škole, její žáci mají daleko nižší jazykovou úroveň (pre-intermediate). Jinými slovy pro Eleniny žáky je maturita výzvou a učitelé dané školy se v posledních dvou ročnících věnují převážně přípravě na maturitu. Pro žáky víceletého gymnázia Jakuba, Olgy a Viktora maturita tomu tak není, jejich motivací je spíše splnění zkoušek Cambridge English či dosažení takové úrovně, která by jim umožňovala studovat na zahraničních univerzitách.

Styl podávání zpětné vazby Jakuba, Olgy a Viktora je podobný. Užívají značky, symboly a zkratky pro označení chyby a nasměrování žáka ke správnému řešení, píšou komentáře na závěr práce i marginálie po stranách textu. Každý z nich má svůj systém zkratk a symbolů pro označení chyb, nicméně soustředí se na podobný typ chyb. Označují (opravují) veškerá místa ve slohové práci, která považují za problematická. Všechny opravené slohové práce obsahují marginálie kolem textu, ale zdaleka ne všechny obsahují závěrečné komentáře, přičemž jednotliví učitelé užívají různé formy marginálií a komentářů. Přirozeně se s rostoucí úrovní angličtiny žáků objevuje větší různorodost symbolů, značek, marginálií

a komentářů. Elenin styl je daleko stručnější, značky téměř nevyužívá a komentáře jsou velice stručné, ve formě pár slov či jednoduchých vět.

Učitelé opravují chyby převážně červenou barvou (Olga, Elen). Jakub a Viktor občas zvolí jinou barvu (obyčejná tužka, červená, černá, modrá, zelená propiska). Podle vlastní výpovědi používají to, co jim přijde „*pod ruku*“, nicméně ve zkoumaných pracích červená převažuje. Většině žáků červená nevadí, někteří ji dokonce preferují kvůli její výraznosti a jednoznačnosti. Naopak na některé žáky působí agresivně a umocňuje u nich pocit kritiky, proto preferují jinou barvu (zelenou). Ovšem shodují se na tom, že oprava má být na první pohled vidět, tedy modrou, černou či šedou nepovažují za ideální barvy, protože „*člověk aby ty chyby v podstatě hledal lupou*“ (Prokop, O_RŽ_4_G).

Objevují se též chyby, které učitelé neopravují, což jsou chyby nad danou jazykovou úroveň žáka. Učitelé se však striktně neřídí probraným učivem, spíše individuálně přistupují k jednotlivým žákům. Některým žákům pak opravují (a povětšinou v takovém případě i vysvětlují) věci, které ještě v hodinách probrány nebyly, a využívají k tomu především komentář na závěr práce.

8.4.1 Marginálie

Marginálie se nacházejí buď po stranách textu (vlevo i vpravo), nebo jsou vpisovány přímo do textu. Mají formu symbolů, slov, zkratek i jejich kombinací. Co se týče symbolů, učitelé škrtačí, podtrhávají (jednou čarou, dvěma čarami, vlnovkou, tečkovaně), kroužkují, používají vlnovky, zakřivené čáry, šipky a závorky. Seznam používaných zkratek a slov předkládají tabulky níže. Marginálie jsou různě dlouhé od již zmíněných jednopísmenných zkratek (př. *V*) k margináliím formulovaným několika větami (Př.: *I wonder what the scientifically proven economic problems of nuclear power plants are. I have never heard of any. And you don't mention any.*, O_SP38).

Pokud se podíváme na symboly a zkratky detailněji, Viktor na rozdíl od Olgy i Jakuba neužívá zkratku G (grammar), ale má několik různých zkratek rozlišujících různé problémy gramatického rázu (př. wrong tense (wt), wrong clause (wc), missing word (wc)). Stejně tak nepoužívá V (vocabulary), ale opět rozlišuje wrong word (ww) a different word (dw). Olga i Jakub používají zkratku V, nicméně Jakub ji používá pouze pro neadekvátní slovo, pro špatný pravopis použije sp (spelling), Olga použije V pro oba případy, zatímco Viktor použije sp pro špatný pravopis, ale pro neadekvátní slovní zásobu použije zmiňované ww nebo dw. Viktor má teoreticky celkem propracovaný systém

mnoha značek a symbolů, nicméně opravené práce takový rozsah symbolů a zkratek neobsahují. Vystává tak otázka, zda není takové množství nadbytečné, nebo až kontraproduktivní, a neubírá na přehlednosti a srozumitelnosti pro žáky. Některé zkratky splývají (například *different word* a *wrong word*) a mohou být pro žáky hůře pochopitelné. Závažnější otázkou je formulace některých zkratek, například *wrong idea*, které zní poněkud direktivně. Již zmiňované *wrong word* rovněž nese určité negativní zabarvení oproti zkratce *V* (*vocabulary*). Zkratky Olgy a Jakuba se zdají být ohleduplnější k sebevědomí žáka tím, že nezdůrazňují nesprávnost slovem *wrong*. Seznam značek a symbolů Olgy je nejkratší, Olga nerozlišuje jednotlivé problémy v daných oblastech, protože poskytuje svým žákům správná řešení, tedy nemusí navádět značkami žáky ke správné odpovědi. Značky Jakuba a Viktora slouží žákovi primárně jako vodítko ke správnému opravení chyby. Pomoc učiteli s hodnocením je pouze jejich vedlejší účel. Ovšem Olginy značky slouží primárně ke zjednodušení klasifikace, jak potvrzuje v rozhovoru. „*Sečtu počet géček a věček a odečtu je od maximálního počtu bodů*“ (O_RU_G). Další nezastupitelnou funkcí zkratek a symbolů u všech učitelů je usnadnění organizace a přehlednosti opravení slohové práce nejen pro ně samotné, ale i pro žáky.

Jakub upozorňuje na chybu podtržením a označí ji zkratkou či doplní poznámkou. Jediné podtržení přerušovanou čarou se mnohdy objevuje bez poznámky pro označení neadekvátního stylu (žák použil v textu emotikon, neformální výraz, zkratku apod.) Podtrhuje slova i ve svých margináliích a komentářích za účelem je zdůraznit. Podobně Viktor na chybu upozorňuje zakroužkováním nebo podtržením, pokud se jedná o delší úsek. Vždy je zakroužkování doplněno o informaci (povětšinou zkratkou), o jaký typ chyby se jedná. Olga chyby a problematické části slohové práce nepodtrhává ani nekroužkuje, ale označí je zkratkami či symboly, které poukazují, do které oblasti chyba spadá, a doplní je povětšinou správným řešením. Někdy je vepsané správné řešení jediným upozorněním na chybu.

Elen používá vedle podtržení různého typu (vlnovka, rovná čára) a kroužkování pouze otazník (pro nejasnost) a fajfku (pro podařenou část slohové práce). Další značky nevyužívá.

Z výpovědí žáků lze usuzovat, že popisovaný styl označování chyb symboly a zkratkami považují za samozřejmý. Nepřímo z jejich výpovědí vyplývá, že oceňují větší informační

bohatost daného stylu („si člověk uvědomí že může být i jiná chyba než jenom v gramatice“(Anna, V_RŽ_4_G).

8.3.1.1 Systém zkratk a symbolů Olgy, Jakuba a Viktora

Olga		Viktor		Jakub	
Úroveň slova					
V	vocabulary	Ww	Wrong word	V	vocabulary
		Mw	Missing word		
		Dw	Different word		
		Sg/pl	Singular/plural	sp	spelling
				wf	Wrong form
		Λ	chybějící člen	(Rp)	Reference point
Úroveň věty					
123	Word order	wo	Word order	wo	Word order
G	grammar	T	Wrong tense	vf	Verb form
		S	substitute	Rp	reference point
		CP	Collocation problem	∞	Collocation problem
		WC	Wrong clause	g	grammar
		Wph	Wrong phrase		
Úroveň textu					
Org	Organisation				
Coh	Cohesion	WL	Wrong linking	Coh/logic	Cohesion/logic
[Paragraph				
register	register				
Úroveň obsahu					
?	nejasnost			?	nejasnost
		MI	Missing idea		
		WI	Wrong idea		
Zhodnocení textu, komentáře					
				+	Co se líbí
				-	Co se nelíbí
*	poznámka			*	poznámka
∇	Něco chybí			∇	Něco chybí

Obrázek 18 Srovnání korekčních značek Jakuba, Viktora a Olgy

Pokud bychom se pokusili shrnout řečené, margináliím (především značkám a symbolům) lze přiříst tři funkce, zaprvé zjednodušují klasifikaci učitelům, zadruhé usnadňují organizaci a přehlednost korekce slohové práce a zatřetí poskytují formativní zpětnou

vazbu tedy informace umožňující zlepšovat svůj výkon a přemýšlet o něm, čímž vtahují žáky více do procesu učení.

8.3.1.2 Typologie marginálií od Bardine

Z pohledů typologie marginálií od B. Bardine (viz. str. 69) v analyzovaných slohových pracích najdeme všechny typy marginálií (upozornění, správná odpověď, příkaz, instrukce, otázka, pochvala), ačkoliv jsou zastoupeny v různé míře. Přirozeně převládá upozornění (Viktor a Jakub) a správná odpověď (Olga a Elen). Jednotlivé komentáře a marginálie jsem analyzovala po větách či frázích, tj. jednotlivé případy příslušných typů marginálií a komentářů tvoří graficky či obsahově oddělené fragmenty textu učitele. Často se tedy objevují jednotlivé typy marginálií a komentářů v kombinaci s jinými typy.

Převládající formou marginálie je u Jakuba i Viktora **upozornění**. Konkrétně u Jakuba má podobu podtrženého slova či několika slov a doplnění zkratky či symbolu. U Viktora je to zakroužkování doplněné o symbol či zkratku. Naopak u Olgy se jen symbol či zkratka bez dalšího rozvedení objevují velice zřídka (viz příklady opravených slohových prací v příloze). Po obsahové stránce upozornění odkazuje na téměř všechny možné problémy. U Elen se objevuje upozornění pouze ve formě fajfky na několika pracích.

U **správné odpovědi** je tomu naopak. U Jakuba se forma správné odpovědi objevuje zřídka, je limitována na doplnění chybějícího slova³⁴ (*It was about 1000 km* →doplněno—*long.*, J_SP05) nebo přepsání fráze (*they told me a similar story as mine* → *a story similar to mine* J_SP05). Jakub se snaží spíše žáka navádět instrukcemi, aby na správné řešení přišel sám. (*The police investigate you when you have lost something you must _____for it.* J_SP05) K doplnění správné odpovědi se uchyluje v případech, kdy by mohlo být pro žáka obtížné správnou odpověď najít, jedná se například o navržení vhodnějšího slova (*what about the verb to notice* J_SP05) nebo když žák spletl dvě ustálená spojení dohromady a Jakub upozorní na verze obou (*2 o'clock in the morning or 2 am* J_SP05). Někdy se zdá, že poskytnutí správné odpovědi je závislé na určitých charakteristikách žáka (jazykové úrovni, motivaci apod.), například v jedné slohové práci pro slovo *invalides* poskytne správnou odpověď *disabled*, přičemž řešení je jednoznačné, tedy postup není zcela v souladu s běžným postupem Jakuba.

³⁴Nedoplňuje chybějící členy, ty označuje dvakrát podtrženým prázdným místem před daným slovem.

U Olgy forma správné odpovědi převládá. Většinou doplňuje členy, čísluje pořadí slov ve větě, navrhuje použití vhodnějšího slova, opravuje gramatické jevy, dopisuje chybějící slova, někdy navrhuje jinou formulaci celé věty či části věty. Naopak nedoplňuje spojovací výrazy, nedopisuje chybějící části jako například název, shrnutí apod. Viktor poskytuje správné odpovědi častěji než Jakub, ale ne vždy jako Olga, přepisuje fráze, doplňuje slova, poskytuje správné odpovědi i pro gramatické jevy. U Elen jsou správné odpovědi téměř jedinými zásahy do textu žáka, poskytuje správnou odpověď pro jakoukoliv detekovanou chybu. Žáci poskytnutí správné odpovědi oceňují, uvědomují si, že jim učitelé usnadňují práci „*takže si to nemusím vyhledávat já sama v nějakých pravidlech*“ (Anna, V_RŽ_4_G), protože se jim o chybách přemýšlet příliš nechce.

U Jakuba je **instrukce** druhou nejčastější formou marginálií, mají podobu rozvitě věty, fráze (*Nature = animals + plants (you can't go into animals (J_SP10))*) či neúplné věty (*a good idea, but not adequately developer, (J_SP34)*). Mnohdy se vyskytuje ve spojení s dalším typem marginálie (*Not so deep water → Good. What do you call it though. Please use a dictionary to find out. (J_SP11)*). Ve chvíli, kdy by označení chyby a pouhé doplnění symbolem mohlo být nejednoznačné, Jakub doplní symbol poznámkou (*Yes, a good place for past perfect, but the form is not quite right. (J_SP16)*). U Viktora se forma instrukce objevuje v menší míře než u Olgy a Jakuba, místo instrukce se objevuje mnohem častěji forma příkazu (*Next time expand the conclusion a bit. (V_SP01)*), kterou Olga ani Jakub téměř nevyužívají. V rámci marginálií Olga téměř instrukce nevyužívá, využívá je spíše v závěrečných komentářích.

U Olgy se forma **příkazu** téměř neobjevuje, častěji využívá otázku. Jakubovy příkazy se vyskytují mnohdy v kombinaci s instrukcí či otázkou. To ubírá na jejich direktivnosti (*What did she say in direct speech? Then go one tense back. J_SP19*). Ovšem u Viktora je příkaz častou formou marginálie (*Expand the conclusion, it is too short compare to the rest of your essay. V_SP03*), mnohdy se objevuje dokonce zesílený (*Do care about articles V_SP10*). Vyskytuje se samostatně i v kombinaci s instrukcí či jiným typem marginálie. Viktor převážně prikazuje jak upravit text, zatímco Jakubovy příkazy lze mnohdy vnímat jako návody či rady.

Při formulaci zpětné vazby se doporučuje psát konstruktivní kritika ve formě doporučení či otázky, případně v první či třetí osobě (Brink, 1993, Brookhart, 2008). Instrukce více navádí žáka ke správné odpovědi, vyznívají více jako rady a nechávají určitý prostor pro

vyjednávání. Příkaz ze svého principu žádný prostor pro vlastní rozhodnutí žáka nenechává, protože působí nejdirektivněji ze všech typů marginálií a komentářů, a ohrožuje tak určitou sebeúctu žáka. Navíc příkaz může aktivovat negativní emoce, které mohou odvracet pozornost od zpětné vazby a jejího zpracování a přijetí.

U Jakuba se **pochvala** v margináliích objevuje více jako symbol +, slovní se objevuje více v komentářích, v margináliích je mnohdy spojena s instrukcí *a good idea, but not adequately developed* V_SP34, ale lze najít i samostatnou pochvalu (*a good idea not to reveal the surname right at the beginning* V_SP31), a je vždy konkrétní. U Viktora není pochvala většinou vypsána explicitně, ale objevuje se v několika pracích označením povedených částí slohové práce (ale zdaleka ne ve všech). V pracích Olgy se pochvaly ve formě marginálií nevyskytují a u Elen pouze několikrát v podobě fajfky. Účelem pochvaly, tedy pozitivní zpětné vazby je potvrzení studentovi, že daný postup je správný či adekvátní.

Forma **otázky** se u Jakuba vyskytuje celkem málo, a to především v případech, kdy si není jistý, jak přesně to žák myslel (*Go into nature. → What do you mean? Go out? Spent the afternoon outdoors?* V_SP10). Jakub využívá spíše instrukce. U Olgy se forma otázky objevuje mnohem častěji než u Jakuba nebo Viktora, většinou se váže k chybějící části práce (*What is your conclusion?* O_SP46) nebo upřesnění obsahu (*Which people? How about animal and plant life?* O_SP48). Pokud Olga navrhuje použití jiného slova či fráze, v případě sebemenšího prostoru pro vyjednávání píše navrhované slovo s otazníkem (př. *Factories → power plants?; physics → physicists?* O_SP37). I přesto, že ve většině případů lze odhadnout, že žák měl na mysli spíše navrhované slovo, než to které použil, minimálně se významově hodí daleko lépe, umožňuje žákovi si případně svoji verzi obhájit a zachovat tvář a neútočí tolik na sebevědomí žáka. To potvrzuje i fakt, že Olga vždy volí formu otázky, pokud upozorňuje na problematickou část práce a formu instrukce téměř nevyužívá. Viktor otázku téměř nevyužívá, jen otazníky (upozornění) povětšinou společně s vysvětlením (*I don't understand.* V_SP10) se objevují často pro nejasnosti v textu.

8.3.1.3 Shrnutí analýzy marginálií

Viktor a Jakub mají podobný styl psaní marginálií. Využívají hojně upozornění, tedy symbolů a zkratk. Správné odpovědi se vyskytují mnohdy v kombinaci s vysvětlením u Viktora a s instrukcí u Jakuba. Pochvaly nejsou časté a většinou mají podobu fajfky u příslušné části textu (Viktor) či + v kroužku (Jakub). Pokud je pochvala slovní, vždy je

konkrétní. Otázky učitelé využívají, pokud nerozumí tomu, co chtěl žák sdělit. Liší se v užívání příkazů, Viktor jich využívá hojně, zatímco Jakub zřídka, ale užívá hojně instrukce, které naopak Viktor používá velmi málo. Olga využívá převážně formu správné odpovědi, mnohem méně pak upozornění. Pokud potřebuje poukázat na složitější problematickou část textu, použije skoro vždy otázku. Pochvaly, příkazy a instrukce téměř nevyužívá. Zjednodušeně tedy tam, kde je potřeba poradit a navést žáka ke správné odpovědi, Olga využije otázku, Jakub instrukci a Viktor příkazu. Pokud jde o jednodušší a jednoznačný problém, Olga využije správné odpovědi, zatímco Viktor s Jakubem na něj pouze upozorní. Marginálie jsou u Olgy hlavním zdrojem sdělení (komunikace) žákovi, její práce neobsahují zdaleka tolik komentářů jako práce Jakuba a Viktora.

Jakubův přístup bychom mohli označit jako formativní přístup k chybě, ve většině případů jim nesdělují správné řešení, ale vede je k samostatné korekci chyby, čímž umožňuje zamyšlení se nad daným problémem. Za předpokladu, že rozdíl mezi očekávanou úrovní schopností žáka a aktuální žakovou úrovní je překonatelný, tedy není příliš velký, napomáhá takový postup žákům v učení. Ilies a Judge (2005) na základě svého výzkumu konstatují, že negativní zpětná vazba žáka obohacuje pouze tehdy, je-li rozdíl mezi aktuálním a očekávaným výkonem relativně malý, v opačném případě může mít negativní vliv na motivaci žáků. Hledání chyb a další práce s ní pomáhá žáka rozvíjet, učí ho samostatnosti a zodpovědnosti (např. Korčáková, 2004). Kasíková a Žák (2011) zjistili, že zlepšení nastává, pokud je žákům poskytnut prostor pro hlubší analýzu obtíží (např. ve dvojicích), tedy prostor pro rozbor chyby. U Olgy, Viktora a Elen jsou žáci do procesu učení vtaženi méně, protože nemají takovou možnost přemýšlet o chybách. Na druhou stranu všichni učitelé s žáky o chybách promlouvají ústně, při navracení prací.

8.4.2 Komentáře

Styly psaní závěrečných komentářů zkoumaných učitelů jsou různorodé. Všechny Viktorovy slohové práce obsahují komentář a jedná se o poměrně bohatý komentář po obsahové stránce. Elen také píše komentáře téměř vždy, ale jsou velmi stručné a mají podobu neúplné věty. Slohové práce Olgy a Jakuba obsahují komentáře zhruba v polovině případů, nicméně jsou suplovány bohatými margináliemi kolem textu.

Bohatost či přítomnost komentáře není úměrně závislá ani na délce slohové práce, ani na „správnosti“ práce, nicméně více marginálií se objevuje přirozeně u problematických prací. V takovém případě se objevují připomínky většinou více pohromadě na konci práce ve

formě komentáře. Jednotlivé formulace komentářů se přirozeně opakují, ale vždy popisují konkrétně problém dané slohové práce. U Jakuba a Viktora jsou komentáře vždy konkrétní, obecné komentáře (*A very good essay* V_SP150) jsou vždy upřesněny konkrétními doporučeními. Komentář mnohdy vysvětluje důvod stržení bodu pro hodnocení (*use of articles, word order* připojeno šipkou k příslušné kategorii V_SP28).

Jak již bylo zmíněno, Olginy práce komentáři příliš neoplývají. Velké procento závěrečných komentářů má podobu pouze jedné krátké holé věty typu *Very good!* (př.: J_SP01) Dá se říci, že marginálie přímo v textu jsou mnohdy delší i obsahově bohatší než závěrečné komentáře. Nicméně každá práce sexty (zadání recenze filmu *To Sir, With Love*) obsahuje závěrečný komentář. Nutno ovšem poznamenat, že v době výzkumu to byla první práce, kterou s žáky Olga psala. Byla to nová třída, kterou přebírala po jiném učiteli angličtiny. Danou slohovou práci psali žáci v polovině října, a seznamovali se tak s jejím stylem opravování a hodnocení. Proto komentáře pravděpodobně více poukazují na problematické části textu, a nepřímě vysvětlují, za co jim jsou strhávány body. Ovšem i v rámci tohoto zadání se komentáře pohybují v rozmezí délky dvou slov až po délku šesti rozvitých vět. Pokud nebereme v potaz komentáře typu *Good job!*, jsou vždy psány celými větami, mnohdy rozvitými souvětími, nikdy heslovitě. Někdy obsahují dokonce i spojovací výrazy a činí z nich malé slohové útvary. Dá se říci, že některé komentáře by mohly být vzorem pro žáky, jak slohové práce psát. Naopak některé komentáře obsahují výrazy, s kterými se člověk setká spíše v hovorové angličtině (*Honza, I really like your essay, but why on earth don't you use a spelling checker?* O_SP50). V několika případech začínají oslovením žáka (křestním jménem v češtině).

Viktor a Jakub píší komentáře heslovitě či v kratších větách. Jakubovy komentáře mají podobu několika vět či frází mnohdy připojených šipkami k jednotlivým částem bodového hodnocení, nabírají někdy až podoby myšlenkové mapy či jsou nepravidelně rozesety po prázdné ploše papíru pod bodovým hodnocením. Viktorovy komentáře působí uceleněji díky užívání oslovení křestním jménem (př. *Dear Tom*) i když nejsou vždy psány v úplných větách jako souvislé sdělení. Viktor se snaží dodržovat model dvojitého komentáře (viz.str. 70), tedy mnoho jeho komentářů začíná pochvalou a následuje kritika či návrh na vylepšení povětšinou ve formě příkazu, málokdy instrukce a téměř vůbec otázky. I Jakub se snaží chválit ze začátku komentáře. U obou učitelů jsou pochvaly konkrétní. Vedle celkového dojmu z práce většinou chválí organizaci textu a jasnost

vyjadřování (*Great use of nice new words!* J_SP24). Pochvaly se objevují jak u nejlépe hodnocených prací, tak u horších prací hodnocených například známkou 3. Většina Jakubových komentářů má formu instrukce, zřídka najdeme příkaz (*be careful about mixing of the present and the past*, J_SP23).

Olga využívá v komentářích převážně instrukce, ojediněle otázky a občas chválí, převážně nekonkrétně celkový dojem z práce. Pokud vezmeme v úvahu bohatost marginálií, pravděpodobně by šly komentáře označit za adekvátní. Jediným nedostatkem Olginých komentářů je absence označení toho, co se žákovi v práci povedlo. Nejedná se přímo o pochvaly, ale spíše ujištění žáka, které části textu jsou dobré. Takovou informaci neobsahují ani komentáře, ani marginálie, ani žádné symboly v textu. Komentáře „*Very good!*“ jsou příliš obecné, aby poskytly žákům dostatečnou pozitivní zpětnou vazbu.

Eleniny komentáře jsou velmi stručné, heslovité, délka nepřesahuje krátkou jednoduchou větu (*Focus on negatives + vocabulary*, E_SP08).

8.3.2.1 Obsah

Jde-li o obsah komentářů, učitelé komentují styl psaní, názor žáka, popřípadě míru splnění zadání, gramatické jevy, strukturu textu, slovní zásobu, celkový dojem, prostředky textové návaznosti (cohesive devices), členění textu, ale obsahují i výzvu ke konzultaci v případě zájmu (Jakub)³⁵. Komentáře jsou také vhodným místem, kde poukázat na komplexnější problémy daného žáka, jako je například špatně zvolené slovo pro popis místa děje, které negativně ovlivní pochopení celého textu, rozdíl mezi britskou a americkou angličtinou, nebo umožňují shrnutí problému, který se vine celým textem (mluvnický čas, rejstřík slovní zásoby, spojovací výrazy apod.).

8.3.2.2 Typologie komentářů podle Bardine

Komentáře Olgy a Jakuba mají převážně formu **instrukcí**. Viktor instrukce používá zřídka. Jakubovy instrukce mají podobu celých vět, frází nebo hesel (*You might have been more personal* V_SP10). Fráze a hesla se objevují v případě, že šipkou jsou připojeny k bodovému ohodnocení slohové práce, a vysvětlují tak nepřímý důvod ztráty bodů nebo jsou v podobě odrážek součástí souvislého textu. Obsahově se věnují převážně gramatickým strukturám a organizaci textu. U Olgy mají převážně podobu oznamovací

³⁵*There are a few problems with your past tenses, Terka. If you need help with correcting them, don't be afraid to see me in my office.* (Jakub J_SP19)

věty, která buď poukazuje na problematickou část, v takovém případě Olga mnohdy volí formulaci, jak by postupovala (*I would organize the paragraphs differently and add some linking expressions*. O_SP11) nebo navrhuje žákovi, co by měl udělat a používá modální sloveso – měl byste (*You should use some more linking expressions. You were supposed to to explain and justify your view*. O_SP38). Jednou z funkcí instrukce v komentářích je podání vysvětlení problematického jevu, který se objevuje ve slohové práci vícekrát (nakreslení časové osy a věta kdy se používá gramatický čas present perfect). Dá se také předpokládat, že vysvětlující instrukce budou častější v pracích slabších žáků. Komentují především gramatické jevy nebo slovní zásobu (*by using grammar school you suggest we are in the academically oriented environment, which is not the case*, O_SP05).

Pochvaly lze najít u všech tří učitelů, nicméně u Olgy mají pouze formu neurčitého *Very good* či *I enjoyed reading your essay* (př.O_SP03). Práce obsahující takové komentáře jsou práce pohybující se nad úrovní 90 % a obsahují i málo marginálií, jak dokazují slova Prokopa: „*Občas je tam třeba jako very good když asi nemá co by k tomu řekla.*“ (O_RŽ_4_G) Nicméně i takové pochvaly žáci oceňují a dodávají dobrému výsledku pocit výjimečnosti: „*zrovna u paní profesorky jako vím že je to taková největší pochvala*“ (O_RŽ_4_G). U Jakuba a Viktora se pochvaly vztahují ke slohové práci jako celku (:-) *NICE! /GREAT STORY! THANKS./ A good story* Vít V_SP10)³⁶ nebo popisují konkrétní povedené aspekty (*easy flowing, very enjoable to read ; great use of adjectives; perfect structure* V_SP10). Jakub chválí jak gramatiku, užití slovní zásoby, stavbu příběhu i strukturu. Mnohdy jsou šipkou připojeny k bodovému ohodnocení a vysvětlují tak nepřímou, za co má žák plný počet bodů například. I Viktor chválí povětšinou organizaci textu a jasnost vyjadřování (*Great use of nice new words!* V_SP10). Jsou tedy téměř vždy konkrétní. Pochvaly se objevují jak u nejlépe hodnocených prací, tak u horších prací hodnocených například známkou 3. Většinou komentář pochvalou začíná či končí. U Viktora se občas objevují komentáře, které obsahují pouze pochvalu a po formě příkazu je druhou nejčastější formou. Elen připojuje pochvaly k povedeným pracím, kdy chválí celkově práci (*good; very good*) nebo konkrétní aspekty práce („*good vocabulary and sentence structure*“ E_SP03).

³⁶Ty se někdy objevují zcela samostatně bez dalších komentářů anebo jsou někdy doplněny o informace, co by měl žák zlepšit. Tyto komentáře jsou mnohdy psány velkými písmeny.

Komentáře Olgy a Jakuba mají ojediněle formu **otázky** (*what about the ending words?+ possibly more complex adjectives?* J_SP14). Obsahem jsou téměř totožné s instrukcemi. U Viktora otázku téměř nenajdeme.

Formu **správné odpovědi** v komentářích nenajdeme ani u jednoho učitele, tato forma je spíše nahrazena vysvětlením daného problému. Nutno podotknout, že svou funkcí se správná odpověď ani do komentářů nehodí.

Olga a Jakub **příkazy** využívají zřídka. Jakubovy příkazy jsou v několika případech zjemněny slovem Try (pokus se)(*Try using nicer words* J_SP10), které ubírá na direktivitě. U Viktora jsou příkazy nejčastější formou, objevují se téměř v každém komentáři. Nejčastěji je příkaz uvozen: *Be careful aboutnebo Do care about.....* a potom následuje výčet aspektů textu, na které by si žák měl dávat pozor. Vedle pochval jsou příkazy u Elen jediným dalším typem komentáře, který se v pracích objevuje. Většina začíná slovem *focus on* a pokračuje výčtem gramatických jevů, které by měl žák zlepšit.

8.3.2.3 Forma komentářů

Mnohé výzkumy (Straub, 2007) ukazují, že často spíše než obsah je to právě forma komentářů, která vyvolává u žáků rozdílné pocity a motivuje je různou měrou k následné revizi vlastních textů. Dle slov Kláry „*co je asi fakt důležitý je (...)ten komentář no jak je jako podanej*“ (E_RŽ_2_SOŠ).

Zpětná vazba v žácích vyvolává emoce, které následně ovlivňují efekt zpětné vazby. Nutno podotknout, že styl opravování a hodnocení ani jednoho ze zkoumaných učitelů nelze pokládat za ohrožující sebevědomí žáka, nicméně každý z učitelů volí kombinaci jiných prostředků, jak toho docílit. Žáci vnímají komentáře zkoumaných učitelů pozitivně a nevyvolávají u nich negativní emoce.

Direktivní tón z pozice učitele a forma příkazu v kombinaci s konkrétními doporučeními a pochvalami zařazují Viktorovy komentáře mezi direktivní a nápomocné komentáře (Anson, 1989, viz. strana 61). Viktorovy příkazy mohou působit útočně a mohou být vnímány negativně ze strany žáků, ale jsou zjemňovány konkrétní pochvalou. Příkazy jsou konstruktivní kritikou, které konkrétně naznačuje žákovi, jak text vylepšit, ovšem konečné rozhodnutí na žákovi nenechává a ponechává si autoritativní pozici učitele. Pochvaly využívá jak samostatné, tak jako součást dvojitých komentářů. Dvojitě komentáře jsou

přímo jeho cílem, jak zmiňuje v rozhovoru, a to ve formě pochvaly spojené s kritikou, kritiku spojenou s doporučením nebo kombinace pochvaly, kritiky i návrhu na zlepšení.

Styl Jakuba a Olgy se blíží nápomocným komentářům více, pravděpodobně díky absenci formy příkazů, častějším užíváním formy otázky a formulací komentářů. Jakub i Olga vyjadřují názor na text spíše z pozice čtenáře než učitele, tedy popisují dopad na čtenáře společně s jeho příčinami, a nesnaží se odhadnout, co žák zamýšlel a radit či nařizovat mu, jak by toho měl docílit. Konečné rozhodnutí pro úpravu textu nechají tak mnohdy na žákovi a ponechávají určitý prostor pro nesouhlas žáka s názorem učitele (*not a very clever title for an article in English, I'm afraid* (J_SP28)).

Olga využívá hojně konverzační nárazníky jak lexikální („prosím“, „možná“) tak syntaktické (formuluje své návrhy jako otázku). Často také využívá formu osobního komentáře, jak již bylo zmíněno (vyjadřuje osobní odezvu). Absence konkrétních pochval spíše snižuje informační bohatost, než by posouvala styl opravování k direktivnosti. Stylem psaní komentářů mnohdy formálně Olga přebírá část zodpovědnosti za nepochopení dané části textu, tedy ponechává určitý prostor pro možnost brát danou chybu jako nedorozumění spíše než jako výsledek neschopnosti žáka, přestože se objektivně žák opravdu nejasně vyjádřil. Dobrým příkladem je komentář znějící *„You say that the first part of the movie is set in Germany but then that it starts in New Mexico ... I am confused“* O_SP13. Spojení *I am confused* je efektivním komentářem pro vysvětlení důvodu, proč psát jasněji bez útoku na sebevědomí žáka. Mimo to používáním první osoby jednotného čísla nechává prostor pro možnost, že jiný hodnotitel by mohl práci nahlížet jinak.

Jakub používá nejširší škálu forem zjemnění (Treglia, 2008). Nejčastěji používá lexikální i syntaktické nárazníky a osobní komentář. Formy dvojitého komentáře využívá všechny tři typy: pochvalu spojenou s kritikou, triádu pochvaly, kritiky a doporučení i kritiku spojenou s doporučením.

Pokusme se nyní shrnout, jakým způsobem se učitelům daří docílit oslabení direktivního tónu komentáře a jeho transformaci v nápomocný komentář (Knoblauch a Barannon, 1984). Jedním způsobem je využívat instrukce (tedy věty, které obsahují prosím) či otázky, zjemňovat komentáře lexikálními nárazníky (komentáře obsahují slova prosím, možná), syntaktickými nárazníky (formulace pomocí otázky), osobními komentáři (popis, jak působí text na čtenáře) i formami dvojitého komentáře, především užitím pochval. Jakub používá velmi často podmiňovací způsob (*you should ...; greater variety of adjectives*

would be nice). Příkaz lze zjemnit slovem *try*, které ponechává prostor pro možnost určité volby. Stejně tak příkaz „*be careful*“ lze pozměnit jednoduše na instrukci formulací „*you need to be careful*“.

V případě Olgy se vyskytl určitý rozpor mezi zjištěním plynoucím z analýzy slohových prací a výpověďmi žáků. Prokop se domnívá, že komentáře „*píše snad skoro ke všem (slohovým pracím)*“ (O_RŽ_4_G) a popisuje je jako celkem dlouhé úseky. Podle jeho výpovědi se Olga „*vyjádří ve třech čtyřech větách k celý tý práci (...)s ohledem na ty čtyři kritéria mi přijde a (...) hezky vždycky něco ocení a pak teda řekne jako co do příště zlepšit a co bylo slabší*“ (O_RŽ_4_G). Podobně žák sexty 2 shrnuje obsah jejích komentářů jako „*co bylo dobře co bylo špatně co by si představovala že by tam mělo být a co si máme dát pozor*“ (O_OHŽ2_1_G). Nicméně i ve stejné skupině žáků sexty se objevuje výpověď potvrzující spíše absenci komentářů („*jsem jich moc zatím neviděl*“ O_OHŽ2_1_G). Stejně tak na přímou otázku, zda Olga sděluje žákům v komentářích, co se jim povedlo, odpověděli žáci sexty 2 negativně. Důvodů pro takový rozpor může být více. Sebrané práce nejsou reprezentativní a ve skutečnosti Olga používá mnohem více pochval, což ovšem nesouhlasí s její vlastní výpovědí, kdy ona sama přiznává, že pochvaly nepíše. Nebo zkušenosti vybraných žáků nejsou reprezentativní, či žáci směřují marginálně kolem textu a komentáře na závěr, i když jsou explicitně tázáni na komentáře. Nicméně lze učinit závěr, že komentáře Olgy vyznívají pozitivně, i když neobsahují pochvaly, jak podotýká Prokop „*nevím jako o nikom kdo by říkal že by tam prostě měl pět řádků nějakýho strašnýho nadávání*“ (O_RŽ_4_G). Její styl psaní komentářů, upozorňování na chyby a podávání kritiky je ohleduplný k sebevědomí žáka a jeho obrazu o vlastní práci.

8.3.2.4 Vnímání komentářů žáky

Pokud žáci popisují komentáře, které by chtěli u svých prací najít, většinou mluví o obsahu (konkrétní popis vydařeného i nevydařeného) a délce a tónu (případně formě) komentáře. Účelem komentáře je dle žáků „*zlepšení*“, slovy Prokopa: „*cíl toho komentáře by teda měl bejt aby ten kdo si si ho přečte kdyby dostal řekněme to samý zadání znova to prostě už dokázal na základě toho komentáře zpracovat o hodně líp*“ (O_RŽ_4_G), ale i „*věcné odůvodnění té známky*“ (O_OHŽ2_1_G). Právě komentář je místem pro individualizovanou zpětnou vazbu „*je třeba i individuální komentář k tomu protože každá ta práce se většinou liší*“ (V_RŽ_4_G, Anna). Ideální komentář Prokop popisuje následovně, „*nesmí bejt moc dlouhý ... čtyři pět řádků to je tak ideální # přijde mi svým*

způsobem šikovný ... když fakt jako řekněme teda na každý velký negativum co tam je se ten učitel snaží přilepit aspoň nějaký pozitivum to ten člověk pak fakt jako líp vstřebá a není pak jenom naštvanej ... a tak spíš fakt ten komentář by měl vypíchnout to dobrý zároveň jako říct co teda fakt nebylo dobrý“ (O_RŽ_4_G). Nechtějí věnovat zpětné vazbě mnoho času. Dá se předpokládat, že čas, po který jsou ochotni se žáci se zpětnou vazbou zabývat, bude rozdílný u jednotlivých žáků a úměrně závislý na jejich motivaci. Učitelé tak čelí dvěma protichůdným požadavkům, a to poskytnout žákovi dostatečné množství informací pro možnost zlepšení, ale na druhou stranu ne příliš mnoho informací, aby se žák necítil zpětnou vazbou zahlcen a následně demotivován (Peterson & Irving, 2008).

Dotazovaní žáci čtou komentář vždy, ale téměř se k němu nevrací. Obecně považují žáci komentáře za přínosné. Nicméně nejvíce pozornosti věnují známce a komentář vnímají jako její doplnění (*„člověk se jako koukne nejdřív že jo na to číslo tady třeba ta devadesát pětka tak to je úplně super že jo a potom ještě to very good jo dobrý no tak to jsem prostě zvládl“*, Prokop, O_RŽ_4_G). Ve výzkumu, který realizovali Pajares a Graham (1998), žáci připustili, že slovním komentářům doplňujícím známku nevěnují velkou pozornost, známku považují za jasnější a upřímnější hodnocení než přiložený komentář. Ve výzkumu Brookhart (2008) žáci věnují slovním komentářům už jen minimální (či žádnou) pozornost. Lipnevich a Smith (2008) však tvrdí a dokládají to i výzkumy, že zpětná vazba obsahující jakýkoliv typ informací je lepší než zpětná vazba, která informuje žáky jen o tom, zda jejich odpověď (výkon, produkt), byla správná, či nikoliv.

Někteří žáci považují komentáře za důležité a měly by být přítomny u každé slohové práce. Prokop je za tolik důležité nepovažuje, protože Olga umožňuje žákům se na cokoliv zeptat při navracení prací žákům, což považuje Prokop za dostačující a suplující komentář.

Žáci nemají rádi komentáře vztahující se k jejich osobnosti a jejich vlastnostem (*„seš poleno nemáš prostě umělecký střevo na slohovky“* Klára, E_RŽ_2_SOŠ), tedy zpětnou vazbu zaměřenou na osobnostní vlastnosti (Hattie a Timperley, 2007), nebo ještě jinak řečeno komentáře psané posuzujícím jazykem. Dále žáci neoceňují ani příliš obecné komentáře, tedy nekonkrétní kritiku (*„napíše jenom nějaký prostě hrozný a tři vykřičníky“* Prokop, O_RŽ_4_G) nebo nekonkrétní chválu. Nicméně s nekonstruktivní kritikou, tedy s komentáři ohrožujícími jejich sebevědomí a útočnými komentáři se u daných učitelů žáci nesetkávají.

Pokud se pozastavíme u pochval tedy pozitivního hodnocení, výpovědi žáků jako v mnohých jiných výzkumech prokazují, že žáci oceňují pochvaly, a to jak konkrétní popis toho, co se jim povedlo, tak jsou i žáci, které nejvíce potěší slyšet obecně, že podali dobrý výkon (*Very good job*), případně že udělali pokrok. Někteří žáci by slyšeli nejraději pochvalu veřejně před celou třídou. Pochvala je důležitá „*zvlášť pro ty lidi co přesně se fakt snažili a pohořeli*“ (Prokop, O_RŽ_4_G). Na druhou stranu žáci považují pochvalu za něco navíc. Necítí, že by na ni měli nárok automaticky, tedy nevnímají její informační hodnotu, jako pozitivní hodnocení tedy potvrzení toho, co je dobře („*nepotřebujem nák extra mazat nákej med kolem pusy*“ Prokop, O_RŽ_4_G). Podobně popisovali efekt pochvaly žáci ve výzkumu, který uskutečnili Pajares a Graham (1998). Žáci požadovali upřímnou a odpovídající zpětnou vazbu. Snahu učitele zamaskovat nepovedený výkon pochvalou a povzbuzením byli dle svých slov schopni prohlédnout a neocenili ji. Adekvátní zpětná vazba, i za předpokladu, že je negativní, jim více prokazovala, že učitelům na žácích záleží. Nicméně za základní předpoklad pozitivního přijetí negativní zpětné vazby považovali žáci její konstruktivnost, tedy požadovali zpětnou vazbu neříkající pouze to, co je třeba zlepšit, ale i jak. Nicméně i v tomto výzkumu se objevilo pár žáků preferujících pozitivní zpětnou vazbu bez ohledu na kvalitu výkonu.

Na způsob vnímání komentáře má bezpochyby vliv i jeho informační bohatost. I přestože všechny sebrané práce Elen obsahují komentář, Klára (žákyně Elen, 2.roč) je spíše popsala jako popisky doplňující známku. Dá se předpokládat, že díky jejich malé informační hodnotě a krátkosti. Nicméně zmiňuje, že Elen poskytuje komentáře pak ústně při rozdávání prací a žáky vyhledá, aby jim své stanovisko sdělila. Klára to považuje za ideální, protože „*když si to musíme přečíst tak stejně nevíme @ co tam o tom vlastně čteme*“ (E_RŽ_2_SOŠ). Důvodem může být jazyková obtížnost komentáře nebo lenost žáků se nad komentáři zamýšlet. Elen při diskuzích nad opravenými pracemi přechází někdy do češtiny. Zvyšuje tím dopad zpětné vazby, protože ji žáci lépe rozumí, ale v některých případech se zdá, že jde o nutnost („*protože jí to ani nerozumí někdo @ občas že jo @ tak to musí říct i v češtině*“ Klára, E_RŽ_2_SOŠ).

Ukazuje se, že slovní rozbor slohové práce a jejího hodnocení, minimálně jeho možnost, je jedním z nejpodstatnějších aspektů hodnocení slohové práce. Umožňuje lépe zpracovat hodnocení i auditivním typům a pomáhá žákům s horšími jazykovými schopnostmi. Podle Valera et. al. (2007) by měl učitel strávit s každým žákem nejméně 10 až 15 minut

rozbořením jeho chyb a možností nápravy. Během těchto krátkých sezení by měl být učitel schopen identifikovat specifické i všeobecné potřeby žáka. Takový postup je v českém kontextu nereálný, co více z pohledu žáků možná nežádoucí, vzhledem k požadovanému limitovanému objemu zpětné vazby zmiňovanému na předchozích řádcích. Dále Valero (2007) navrhuje seskupit žáky podle jejich potřeb, tedy typů či příčin chyb a umožnit jim ve dvojicích či skupinách chyby opravit a rozebrat. Žáci tak jen pasivně nenaslouchají rozboru chyb učitelem, ale aktivně se zapojují do analýzy nejen vlastních chyb ale i chyb svých spolužáků, což napomáhá formativní práci s chybou

8.5 Zpětná vazba z pohledu žáků

Zaměřme se teď na druhého důležitého aktéra zpětnovazebního procesu, a to na žáka. Účinnost zpětné vazby je ovlivňována řadou faktorů, mimo jiné je podmíněna tím, jak žák zpětnou vazbu vnímá a přijímá. Mnohé aspekty vnímání zpětné vazby ze strany žáka již byly zmíněny v předchozích kapitolách. Cílem této kapitoly je představit další aspekty a dát je do vzájemných souvislostí.

8.5.1 Srozumitelnost a spravedlivost zpětné vazby

Ze strany žáků jsou požadovanými charakteristikami hodnocení a zpětné vazby přehlednost a srozumitelnost („*je dobrý když se v tom člověk vyzná v tom systému*“, Anna, V_RŽ_4_G), které přispívají či dokonce určují vnímání míry spravedlivosti hodnocení.

Co se týče formální roviny provedení zpětné vazby, rukopisy daných učitelů se zdají občas hůře čitelné, nicméně dá se předpokládat, že jakmile si na ně žák zvykne, nečiní mu čtení učitelova rukopisu problém. Ani z výpovědí žáků se nezdá, že by rukopis byl překážkou srozumitelnosti, přestože Prokop připouští, že „*je to naškrabany*“ (O_RŽ_4_G). Komentáře i marginálie jsou psané anglicky tak, že úroveň angličtiny odpovídá úrovni daného žáka či ji převyšuje, učitelé tedy používají vyšší úroveň angličtiny, nejen co se týče slovní zásoby³⁷, ale i gramatiky či stavby komentáře. Učitelé uplatňují i odborné názvosloví (např. prostředky textové návaznosti–cohesive device, coherence), tudíž by se mohlo stát, že některým termínům nemusí všichni žáci porozumět navzdory jejich pokročilejší úrovni angličtiny. Tento jev však žáci neproblematizují, pokud komentáři nerozumí, zeptají se. Stávající úroveň angličtiny v komentářích jim vyhovuje, až na Annu, žákyni Viktora. „*U pana (Viktora) tam je trochu jazyková bariéra ... ne všemu úplně jako rozumím když mi napíše ty komentáře ... že když on pak vidí tu moji práci, která asi úplně neodpovídá tomu (očekávané úrovni) tak by možná ty komentáře mohl přizpůsobit trochu tomu abych tomu rozuměla*“ (V_RŽ_4_G). Stejně jako Anna nepovažují komentář doprovázející hodnocení slohové práce za vhodný způsob pro rozšiřování slovní zásoby, protože problémy s porozuměním komentáře mohou žáka demotivovat. Naopak přizpůsobení komentáře jazykové úrovni žáka by mohlo zvýšit žakovu odezvu.

Srozumitelnost zpětné vazby lze posuzovat ze dvou pohledů. Jednak jde o porozumění systému, jednak o srozumitelnost jednotlivých korekcí. Všichni žáci považují jak jednotlivé opravy, tak obecně systém hodnocení (opravování) za srozumitelný. Učitelé

³⁷ Například slova inherently, superfluous patří spíše do úrovně upper-intermediate.

gymnázia zdůrazňují, že s novou třídou na začátku každého školního roku, nebo při jakékoliv změně, si dávají záležet na tom, aby jak žáci, tak jejich rodiče pochopili nejen systém hodnocení, způsob korekce a celkově výuku angličtiny, ale i důvody učitele pro takový postup. Všichni žáci byli do detailů systém daného učitele schopni popsat a okomentovat, a to i žáci sexty, kteří se seznamovali se systémem hodnocení Olgy teprve necelé tři měsíce.

Stejně tak učitelé, včetně Elen, dbají na pochopení konkrétní zpětné vazby k jednotlivým pracím, tím, že zařadí navrácení a následnou diskuzi o písemných pracích („*question time*“) hned na začátek hodiny, aby byl dostatek času na případné dotazy. „*Času na dotazy je kolik je potřeba (...)ke každému se dostane když se někdo potřebuje na něco zeptat*“ (Prokop, (O_RŽ_4_G). Pokud je potřeba, věnují práci s opravenými slohovými pracemi celou hodinu. Žák sexty 1 právě tento postup považuje za jeden z nejdůležitějších aspektů zpětné vazby, který přispívá nejen ke srozumitelnosti, ale i pozitivnímu a aktivnímu přijetí zpětné vazby, které má za následek zamýšlení se nad pracemi a poučení se z chyb. Zajímavě sám naráží na fakt, že vlastní aktivitou v diskuzi získá ještě obsáhlejší zpětnou vazbu. Přínos tohoto postupu popisuje takto: „*přímo má (Olga) vyhrazený čas na to abychom se na to podívali a ptali se co nám na tom není jasný a ona to opravuje dál a dál a vysvětluje nám na tom různé věci to si myslím že je lepší než když to jenom napíše a třeba není to přehledný hned na první pohled ale když se zeptáme tak nám to dá třeba ještě víc*“ (O_OHŽ1_1_G). Otázkou tedy je, zda by zpětná vazba neměla vyvolávat diskuzi. Vznik diskuze především učitele s žákem, popřípadě žáka s žákem, by mohlo podpořit užití otázek v komentáři, směřujících na formulaci správné odpovědi, rozvedení myšlenky apod.

Lee (2007) ve svém výzkumu identifikoval, že žáci ocenili získávání zpětné vazby ke splněnému úkolu několika způsoby (např.: ústní zpětnou vazbu, písemnou zpětnou vazbu, diskuze ve třídě, vrstevnické hodnocení), jinými slovy chtěli získat několik různých druhů zpětné vazby k jednomu a tomu samému výkonu. Žáci věřili, že si tak zpětnou vazbu lépe zapamatují, nicméně popsali, že mají málo možností pro využití zpětné vazby, tedy jinými slovy vylepšit svůj výkon. (Lee, 2007)

Obzvláště Jakubovi záleží na tom, aby žáci jeho opravám a poznámkám porozuměli, a zvyšuje pravděpodobnost toho, že si je přečtou tím, že se nespolehá pouze na symboly (typ marginálií upozornění, Bardine), ale doplňuje je margináliemi. Užívá i barevných puntíků ve stylu poznámky pod čarou pro označení problematického místa. V jednom

případě připojil k puntíku komentář „*pl.turn over*“ (J_SP09), aby se ujistil, že ho žák na druhé straně, kde se komentář vyskytoval (jako jediný na jinak prázdné stránce), najde. V nižších ročnících vysvětluje význam symbolů přímo na kraji textu slohové práce (př. __ __ = *style*, ∞ = *collocation problem*, J_SP41). Viktor místo puntíků využívá hvězdiček, ale následuje stejný princip jako Jakub. Olga podobné „poznámky pod čarou“ využívá zřídka a Elen je neužívá vůbec.

Žáci připouští, že na první pohled se opravy slohových prací nemusí zdát srozumitelné a přehledné, ale po vznesení dotazu jsou všichni zkoumaní učitelé schopni srozumitelně a adekvátně jakýkoliv aspekt opravy slohové práce (stržení bodu, značky, komentáře) vysvětlit a „*to je vždycky racionální a podložená odpověď*“ (O_OHŽ2_1_G). Nejvíce dotazů se týká zdůvodnění stržení bodů. „*Když se zeptáme tak narozdíl od některých jiných profesorů nám nemá problém říct v čem je problém a proč a kolik za to strhla*“ (O_OHŽ1_1_G). Učitelé jsou konzistentní synchronicky i diachronicky ve způsobu podávání korektivní zpětné vazby i zdůvodnění daného postupu.

Podle Prokopa napomáhá srozumitelnosti zpětné vazby právě kritériální hodnocení, a to tím, že „*přesně víme v jaký kategorii jsme byli slabší jako kde jsme udělali jakou chybu a z toho se můžeme poučit třeba do budoucna*“ (O_RŽ_4_G). Na druhou stranu v rámci kritériálního hodnocení žáci sexty 2 považují hodnocení kategorií splnění zadání (task met) a soudružnosti textu (organisation) za nepřehledné, především díky jejich možné subjektivitě. I když připouští, že i v těchto kategoriích je Olga vždy schopná přesně vysvětlit, co se nepovedlo a za co žák ztratil body, jsou právě tyto dvě kategorie největším zdrojem pocitu nespravedlivosti u žáků Olgy, protože umožňují projevit vztah k žákovi, tedy podle jejich slov přilepšit oblíbeným a přihoršit neoblíbeným žákům.

Běžně dochází k dohadování mezi žáky a učiteli ohledně stržených bodů, jejímž hlavním motivem ze strany žáků je snaha získat lepší hodnocení. Většinou se žáci ztotožní s názorem učitele a přijmou jeho zpětnou vazbu, ale nastávají občas situace, kdy danou korekci považují za spornou až nespravedlivou. Žáci je popisují jako „*věc, která by se dala použít tak i tak*“ (O_OHŽ1_1_G). To otevírá problematiku vyplývající ze setkávání se žáků s angličtinou mimo školu, tedy především na internetu a ve filmech. Do hodin angličtiny si žáci přinášejí zkušenosti z daných prostředí, a nevyhnutelně dochází ke střetu, protože učitelé občas neakceptují za správné to, co se žáci na internetu či sledováním filmu naučí. Nejen, že se žáci setkávají se zcela jinými okruhy slovní zásoby, variantami jazyka

a dalšími formami angličtiny, ale především mimo školu se mnohem více setkávají s americkou angličtinou, přičemž ve škole je stále vyučována britská angličtina. Zákonitě tedy v promluvách žáci americkou a britskou angličtinu míchají, protože není v silách žáka střední školy, aby byl schopen používat konzistentně jeden či druhý dialekt. Nicméně úkolem učitelů je na tuto skutečnost upozorňovat a trénovat je v konzistentnosti. Na jednu stranu žákům chybí nadhled a určitá zkušenost a lze pochybovat, že veškeré naučené výrazy pak vyhledávají ve slovnících, aby zjistili, v jakých situacích a kolokacích lze daný výraz použít. Dané výrazy pak zkoušejí právě ve slohových pracích i promluvách a jsou za ně penalizováni, což vede k negativním emocím a pocitu nespravedlnosti ze strany žáků. Jakub i Viktor přímo zmiňují, že danou problematiku je nutné si uvědomit a pracovat s ní, tedy upozorňovat na nekonzistentnost promluv (především co se týče slovní zásoby a gramatiky). Pokud nechtějí učitelé působit jako diktátoři, klade to na ně velké nároky vyplývající z neustálého obhajování konkrétního způsobu korekce daných prací. Na druhou stranu někteří učitelé nedrží krok s rozvojem jazyka a jejich znalosti jazyka zastarávají. Slovní rejstřík jazyka se rozvíjí velice rychle a již během jediné dekády některá slova získávají jiný či další význam. Tedy stížnosti žáků mohou být mnohdy opodstatněné. Na tuto problematiku upozorňuje i Jakub: *„se nám může stát že sklouzneme k nějakému rutinnímu vyjadřování (...) celkově ta úroveň toho našeho jazyka # musí být velice slušná abychom dosahovali dobré úrovně toho jazykového vyjadřování u studentů (. . .) my se musíme zdokonalovat a myslím si že aspoň pro mě nestačí se zdokonalovat četbou ale musíme aktivně věci produkovat a pokud je máme trénovat v psaní tak musíme aktivně psát (...)to nebezpečí nějakého vnitřního zkostnatění hrozí potom je pro nás obtížné posuzovat vlastně tu chybu toho studenta co je chyba a co je jenom nějaká moje zkostnatělost ten student může být kreativnější než já“*. (J_RU_G)

I přes veškeré rozpory v hodnocení z pohledů žáků a učitelů si žáci uvědomují, že posuzování jazykových kompetencí je komplexní a do jisté míry subjektivní záležitost a nelze hodnocení omezit jen na sčítání gramatických a lexikálních chyb. Akceptují i určité individuální hodnocení *„paní profesorka kouká na každého jinak tak nikdy jsem neměl pocit že by to bylo neférový“* (O_OHŽ1_1_G). Tedy hodnocení podle individuální vztahové normy vnímají žáci spravedlivé.

Co považují žáci za srozumitelné a přehledné, vnímají jako více spravedlivé. Zdrojem pocitu nespravedlivosti není jen srovnání hodnocení vlastního výkonu s výkonem

spolužáka (vrstevníka), ale i srovnání s předchozími zkušenostmi (s hodnocením předešlého výkonu) či jiným (předchozím) způsobem hodnocení (př. do té doby splnění zadání, tj. začít práci dvěma konkrétními větami uvedenými v učebnici, hodnoceno nebylo)³⁸. Dalším aktérem, který vstupuje do hry při posuzování spravedlivosti zpětné vazby a hodnocení vlastního výkonu ze strany žáka, je vlastní úsilí vynaložené pro docílení daného výkonu. Žáci zpochybňují spravedlivost hodnocení především ve chvíli, kdy míra jejich úsilí neodpovídá hodnocení daného výkonu, tedy v situaci, kdy při poměrně malém úsilí získají dobré hodnocení a dobrý výkon částečně přikládají náhodě, či při poměrně velkém úsilí získají negativní hodnocení. Jejich pocit nespravedlivosti může být umocněn tím, kdy u jejich spolužáků dochází právě k opačné situaci. Popisovaná situace, kdy hodnocení neodpovídá očekávání žáka, je ovšem i moment, kdy zpětná vazba má největší efekt (Hattie a Timperley 2007).

Při pochybnostech o spravedlivosti a adekvátnosti zpětné vazby žáci berou v potaz vlastní výkon, výkon ostatních žáků, vlastní předešlé výkony, vlastní úsilí a formu a obsah zpětné vazby a její srozumitelnost. Vnímání svého vlastního výkonu je tak ovlivňováno výkonem ostatních žáků, vynaloženým úsilím, formou a obsahem zpětné. Spravedlivost nebo adekvátnost hodnocení mají vliv na motivaci a na ochotu věnovat práci další úsilí.

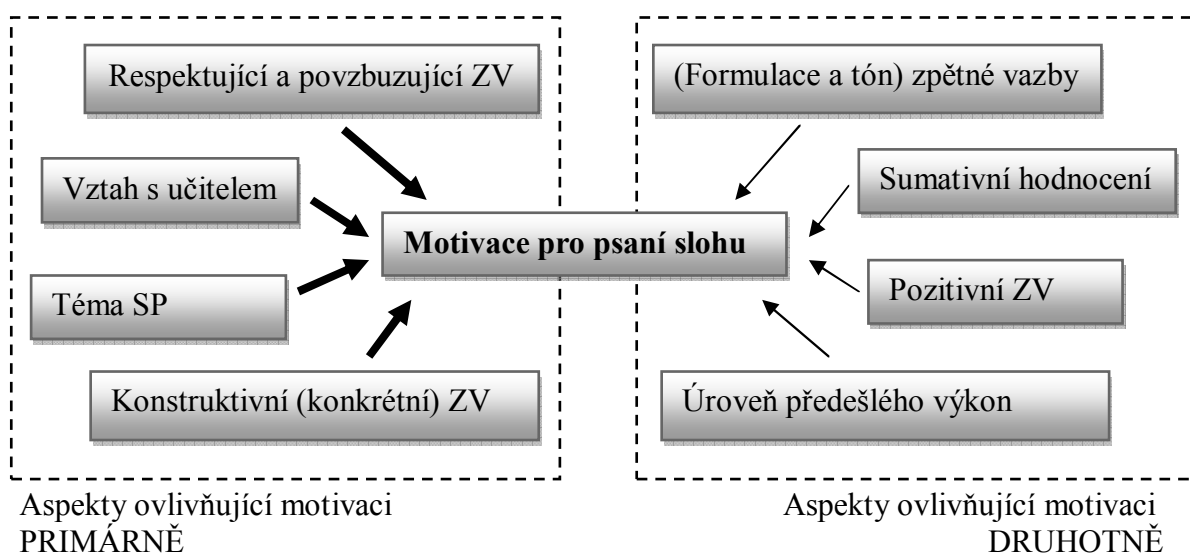
8.5.2 Motivace žáků

Cílem zpětné vazby a hodnocení je pozitivní změna ve výkonu žáka či případně potvrzení adekvátnosti jeho výkonu. Tedy v případě slohové práce je cílem nejen zlepšit hodnocený text ale i rozvoj schopnosti psát sloh obecně a pozitivně ovlivnit výkon žáka při psaní následující slohové práce. Zpětná vazba může ovlivnit jednak výkon z pohledů objektivních měřítek tedy kvality textu po formální i obsahové stránce jednak z pohledu subjektivních měřítek tedy snahy, kterou student při psaní vynakládá. Podívejme se nyní na aspekty, které ovlivňují právě danou snahu žáka. V obecnější rovině se jedná o motivaci zlepšit své dovednosti psát, která se ukazuje být hybnou silou pro práci žáka. Zpětná vazba má tedy potenciál budovat žákův pozitivní vztah k psaní.

Pokud budeme vycházet čistě z promluv jednotlivých žáků, motivace pro zlepšování dovednosti psaní je ovlivňována celou řadou aspektů, přičemž důležitost jednotlivých aspektů záleží za charakteru žáka a dalších podmínkách a mezi jednotlivými žáky nepadají

³⁸ „je to vlastně hrozná prkotina takže to myslím že byly doby kdy jsme se cejtili takňák dost ukřivděný občas“
Prokop, (O_RŽ_4_G)

shoda na tom, co je motivuje k většímu úsilí při psaní slohových prací. Jeden a týž aspekt (např.: přísné hodnocení) je pro jednoho žáka motivujícím prvkem (žák sexty 2) a pro druhého demotivujícím (Anna). Nicméně z promluv lze vyvodit, že v první řadě je motivací pro psaní konkrétní slohové práce i psaní obecně u většiny žáků ovlivňována **tématem slohové práce a vztahem s učitelem**. Druhotně, je motivace ovlivněna výsledným hodnocením, jeho podobou a zpětnou vazbou. Ohledně dalších aspektů jsou žáci zcela nejednotní. Než přistoupíme k analýze jednotlivých aspektů je nutno podotknout, že všichni dotazovaní žáci byli spokojeni jak se způsobem podávání zpětné vazby k písemnému projevu, tak i přístupem zkoumaných učitelů.



Obrázek 19 Aspekty ovlivňující motivaci žáka pro psaní slohu

Motivaci lze definovat jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: a) vzbuzují, aktivují, dodávají energii k lidskému jednání a prožívání, b) zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, c) řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, d) ovlivňují též reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem ke světu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) Žák a kontext učebního procesu se vzájemně ovlivňují. Motivace žáka není stálým aspektem v procesu učení, ale mění se v závislosti právě na zmiňované interakci žáka a kontextu vyučovacího procesu. Vera Busse (2013) věří, že motivace je základním prvkem ovlivňujícím průběh i výsledek zpětnovazebního procesu. Nicméně na jedné straně lze uvažovat o tom, co ovlivňuje motivaci psát a vynaloženou snahu žáků, ale na druhé straně leží to, co žáci věří, že jim pomáhá zlepšovat jejich psaní. Podle některých výzkumů (Song 1998, Ferris & Roberts 2001, Ferris 2004) studenti považují písemnou zpětnou vazbu učitelů za zásadní pro zlepšení jejich psaní.

8.4.2.1 Témata slohových prací

Zásadním aspektem ovlivňujícím motivaci pro psaní slohové práce se zdá být její téma, jinými slovy blízkost tématu žákovi. Prokop popisuje efekt zajímavého tématu takto: „*když to téma prostě člověka baví tak jako nepočítá řekněme furt ty slova a jenom tam nevpisuje ty věty aby už to měl teda hotový ale prostě něk teda přináší vlastní myšlenky což ho třeba může vést i k nějakým podle mě složitějším konstrukcím*“ (O_RŽ_4_G). Zajímavé téma může vzbudit větší úsilí, energii ušetřenou při vymýšlení obsahu může zaměřit na revizi textu, hledání nových slovních spojení či dodatečných informací apod. Ovšem preference témat je u jednotlivých žáků rozdílná. Klára jako zástupkyně žákyně střední odborné školy preferuje spíše jednoduchá témata vycházející a popisující jejich každodenní život, například popis zážitků z jarních prázdnin. Jsou to většinou témata nevyžadující velkou kreativitu. Prokop jako zástupce žáka gymnázia upřednostňuje témata umožňující kreativní zpracování, například článek do novin na volné téma, jinými slovy preferuje témata, která se blíží k tvůrčímu psaní.

Jirka preferuje poměrně osobní témata, protože vnímá slohové práce jako formu komunikace mezi ním a Elen („*zároveň to píšu i pro tu pro tu učitelku ona si to přečte že jo něco se dozví o rodině tak se jí tam rozepíšu rozhodně víc než o škole*“, E_RŽ_2_SOŠ). Motivují ho více než například témata k úvahám. Nastiňuje tak další aspekt vybírání témat, žáky může motivovat právě představa adresáta a nahlížení psaní slohové práce jako vzájemné komunikace.

Zcela přirozeně nelze zadávat jen zábavná témata, jednak jsou učitelé ovlivněni tematickým plánem a procvičovaným slohovým útvarem, jednak je preference jednotlivých témat u žáků rozdílná. Jednou z možností, jak oslabit demotivaci pro psaní slohové práce, je dát žákům na výběr z několika témat.

Jakub, učitel gymnázia, si uvědomuje důležitost možnosti výběru a nutnost navrhnout taková témata, která žáky zajímají³⁹. Klára s Jirkou (žáci Elen) na výběr nedostávají v angličtině, ale ocenili by to („*tam bude od každého vlastně něco jiného ...tam může být něco o škole něco o rodině že jo zážitky*“, E_RŽ_2_SOŠ). Na druhou stranu v promluvě Jirky se objevuje zajímavý paradox, a to, že si žák vybere téma, které ho neosloví, a neví,

³⁹ „*mi trvalo pochopit že i toho zadávání těch slohových prací je potřeba @ uvažovat o tom @ co ty studenty zajímá a teprve teď mi dalo nějak v souvislosti s tímhle tím seminářem že jim je potřeba dát volbu*“ Jakub, učitel gymnázia

co o něm psát. „*Jsem si vybral zrovna ty počítače (téma Počítače nám ušetří spoustu práce, kterou byste bez nich neměli) a já nejsem přes počítače takže jsem opravdu netušil co tam psát*“ (E_RŽ_2_SOŠ). Zdá se tedy pak, že výběr má spíše psychologický efekt. Ani možnost výběru nezabrání již počáteční demotivaci tématem.

Je zde na místě se zamyslet, jak učitelé témata vybírají. Témata vychází z učebnice nebo je učitelé sami vymýšlí. Souvislost mezi tématy v učebnici a tématy slohových prací někdy považují za umělou, témata tedy upraví či vymyslí jiné. Příklady témat, které uváděli žáci i učitelé odrážejí rozdílnou úroveň angličtiny žáků víceletého gymnázia a žáků střední odborné školy. Demonstrujme to na následujících příkladech. Olga k maturitnímu tématu o sportu a hrách tradičně zadává úvahu na téma dopingů ve sportu. Studenti Klára s Jirkou mají zkušenosti spíše s jednoduššími tématy, jako jsou zážitky z jarních prázdnin. Stejně tak Elen potvrzuje zadávání témat „*z života nebo něco co je aktuálního jako třeba zprávy nebo něco co si mohli někde přečíst třeba v češtině a abysme to jako rozvedli v angličtině*“ (E_RU_SOŠ).

Pokud se podíváme, jak daná témata žáci vnímají, témata, při kterých mají popsat a zdůvodnit svůj názor (tedy slohový útvar úvaha), jsou pro žáky střední školy obtížná, pro žáky gymnázia naopak. Téma terorismu (slohová práce v čj) žákům střední školy není blízké a nechtějí o něm psát ani přemýšlet, dokonce ani nevidí nutnost či důvod, proč by to měli dělat. Jako vhodnější témata nabízeli: *co bych chtěl v životě dělat* nebo *můj koníček*, což se zdají být jednodušší témata obsahově i slohovým útvarem (úvaha vs. popis). Jako nezajímavá témata obecně popsali „*to jsou většinou na úvahy (...) rozvinutější téma ... člověk neví ... jestli má psát z tohoto pohledu z tohoto pohledu*“ (E_RŽ_2_SOŠ). Prokop udal jako nezajímavé téma přepsat do textu tabulku s údaji o návštěvnosti největších letišť v Evropě, kdy takové téma okomentoval slovy „*já bych to vůbec nenazýval slohovkou vrchol nudného tématu*“ (O_RŽ_4_G). Naopak jako zajímavé téma uvedl „*článek do novin ... takže já jsem třeba psal o tom že nějakou obří loď potopilo prostě padající ufo*“ (O_RŽ_4_G). Důležitou úlohu asi také bude hrát vyváženost zajímavých témat v průběhu roku. Pokud bychom to měli shrnout, žáci střední školy jsou motivováni jednoduššími tématy vycházejícími a popisujícími jejich osobní život a zkušenosti. Žáci gymnázia jsou spíše motivováni tématy, kde mohou projevit určitou kreativitu či zdokumentovat určitý myšlenkový proces.

Žáci střední školy a žáci gymnázia se výrazně liší v preferencích tématu. Data výzkumu však neposkytují dostatek podkladů pro objasnění dané problematiky. O důvodech takového rozporu lze tedy spíše spekulovat. Můžeme se domnívat, že vnímání žáků je předurčováno zaprvé osobnostními předpoklady, zadruhé aspekty na úrovni výuky slohu a zatřetí aspekty na úrovni zpětné vazby a hodnocení.

Co se týče aspektů na úrovni žáka, žáci střední školy jsou méně nadaní nejen v oblasti písemného projevu. Mnozí žáci dané školy plánují po dokončení střední školy nástup do zaměstnání, důvod studia je tedy více utilitární. Dokončení středního vzdělání jim umožňuje získat lepší pozici na pracovním trhu, ale vzdělání jako takové pro mnohé nepředstavuje velkou hodnotu.

Za druhé je zde možnost určitého nedostatku v oblasti výuky slohu, a to v českém jazyce i v anglickém, jinými slovy v psaní nejsou dostatečně vedeni, či nejsou vedeni tolik, jak by potřebovali. Za třetí mohou být žáci demotivováni způsobem hodnocení slohových prací, což ovšem se nezdá být případem žáků Elen.

Preference jednodušších témat poukazuje na nižší motivaci pro psaní slohu vůbec. Zamysleme se nyní nad tím, co by mohlo motivaci pro psaní slohových prací podpořit. Zdá se, že mimo jiné žáci potřebují inspiraci a více příkladů zpracování obtížnějších slohových útvarů a témat. Tedy vedle procvičování slohu by mohlo pomoci zaměřit se na čtení a poskytnout žákům dostatek prostoru pro čtení přímo v hodinách nejen anglického jazyka, ale i českého. Psaní konceptů a jejich komentování učitelem či vrstevníky nabývá významu obzvláště pro méně zdatné žáky. Koncepty mohou mít podobu myšlenkových map či podrobných osnov. Sdílením slohových prací například v rámci minikonference během hodiny by žáci mohli načerpat další inspiraci. Nápomocný by mohl být i brainstorming při zadávání prací k jednotlivým tématům, témata by se ujasnila a méně inventivním žákům by pomohla nalézt inspiraci. Tomu nahrává i požadavek Kláry, že témata, by měla být taková „aby to ten student jako pochopil... to pomalu ani nechápe a to máme o tom ještě něco psát...to bylo ve zdravém těle zdravý duch a otazník na konci no tak jsme nevěděli“ (E_RŽ_2_SOŠ). Žáci možná mnoho času stráví vymýšlením obsahu, a pak nemají čas a energii na to, aby sesoustředili na způsob psaní a zkoušení různých technik.

8.4.2.2 Osobnost učitele a vztah žáka a učitele

Dalším důležitým aspektem ovlivňujícím motivaci je osobnost učitele, především vztah konkrétního žáka s daným učitelem poskytujícím zpětnou vazbu. Vztah k učiteli mnohdy

formuje vztah k danému předmětu, a tedy motivaci v daném předmětu pracovat. Přičemž tento aspekt je celkem stabilním vlivem na motivaci k výkonu, nebývá ovlivněn výsledkem průběžného hodnocení, někdy dokonce ani celkovým prospěchem v daném předmětu. Vztah s učitelem ovlivňuje motivaci pro další psaní i vnímání zpětné vazby více než výsledné hodnocení. „*Já nevím, jestli vůbec záleží na tom hodnocení jakoby motivace k angličtině myslím si pro mě je mnohem důležitější přístup toho profesora*“ (Anna, V_RŽ_4_G).

8.4.2.3 Další aspekty (ne)ovlivňující motivaci

Zatímco vliv témat a vztahu s učitelem na motivaci téměř žádný z žáků nezpochybňuje, ohledně **hodnocení** již za jedno nejsou. Žáci se shodují pouze ve velmi obecné rovině. Jako motivující hodnocení označují hodnocení, které je respektuje a povzbuzuje. Povzbuzující hodnocení definují žáci rozdílně, míní tím od nekonkrétní pochvaly „*very good job*“ až po detailní komentář. Důležitější ovšem je, že pro většinu žáků je podstatnější forma a naladění zpětné vazby než její obsah. Noels, Clement a Pelletir (1999, in Busse) dokázali, že univerzitní studenti, kteří vnímali učitelův komunikační styl za direktivní a ovládající, vykazovali menší vnitřní motivaci než studenti, kteří považovali komunikační styl učitele za informativní a podporující autonomii studenta.

Prokopa způsob a přísnost hodnocení nemotivuje. Naopak žáci sexty 1 považují přísnost hodnocení za motivační prvek, který je donutí se na angličtinu lépe připravit a domnívají se, že při zmírnění požadavků by i oni snížili své úsilí.

Stejně tak úroveň předešlého výkonu není jednoznačným prvkem ovlivňujícím motivaci. Některé motivuje špatný výkon a v další práci se snaží napravit reputaci či celkové hodnocení („*chci aby mě ohodnotila líp aby si myslela že fakt jsem udělal jakoby nějaký kousek té práce aby si uvědomila že jakoby zas tak špatně ty slohovky nepíšu*“ Jirka, E_RŽ_2_SOŠ), někoho naopak motivuje dobrý výkon a snaží se ho zopakovat („*když dostanu přesně devadesát tři devadesát pět procent tak jako takovejhle super výsledek @ ...tak si jako pak člověk při další práci říká to je super to musím zopakovat že jo to jsou v podstatě snadný body*“ (Prokop, O_RŽ_4_G) a některé žáky klasifikace či výsledek hodnocení nemotivuje vůbec (Klára, Anna).

Vlivnějším aspektem pro další práci může být spíše aktuální prospěch žáka s výhledem na sumativní hodnocení v podobě vysvědčení, tedy případná potřeba vylepšit celkové hodnocení. Některé žáky motivuje pochvala, veřejná nebo i jen v komentáři k dané práci,

především pochvala obsahující informaci, že se žákův výkon celkově zlepšil a potenciálně má tendenci mu zlepšit sebevědomí. Motivující pochvalu popisuje Klára následovně: *„kdyby třeba měli ze slohovek pořád pětky a jednou by napsali třeba na trojku tak aby ta učitelka to vypíchla že to je lepší než minule“* (E_RŽ_2_SOŠ), tedy jinými slovy uznat, že se věnovat úsilí přípravě a snaha vyplátí.

Klára zmiňuje konstruktivní a respektující **komentáře** jako druhý nejsilnější motivující prvek (po zajímavém tématu práce) pro snahu v další práci. Dá se předpokládat, že i pro další žáky jsou konkrétní komentáře a marginálie silným motivačním prvkem, a to z několika důvodů. Za prvé poukazují na to co vylepšit a co naopak zopakovat, a radí tedy žákovi, jak psát příští práci, a jeho práci tak usnadňují. Zadruhé kvalitní komentáře obsahují i pochvaly (popisy toho, co se povedlo) a nepřímě oceňují snahu žáka. Za třetí prokazují zájem čtenáře o danou práci, budují vztah mezi čtenářem a autorem. Ovšem i nekonkrétní pochvaly a komentáře (př.: Very good job!“) žáky motivují, jak dokazují slova Prokopa: *„u paní profesorky jako vím že je to taková největší pochvala“* (O_RŽ_4_G).

Dalšími aspekty ovlivňujícími motivaci, by mohly být **spravedlivost hodnocení** nebo vnímaná **důležitost angličtiny pro budoucí život** či obecně vztah k anglickému jazyku jako takovému, to ovšem promluvy žáků nenaznačují, přestože na to byli přímo dotazováni. Všichni žáci připouští, že znalost angličtiny je v dnešní době téměř nutností a její neznalost omezuje jedince nejen pracovně či studijně, ale i ve volném čase, nicméně kladou důraz především na její mluvenou formu, které není dle žáků ve vyučování věnována taková pozornost, jakou by si zaslouhovala: *„to co se učíme je spíš pasivně jako ta gramatika je třeba důležitá ale pak finálně k tomu dorozumění jako si myslím spíš je důležitější se to naučit jako prakticky ... zvlášť ta mluvená forma“* (O_OHŽ1_1_G). S angličtinou se setkávají poměrně často mimo školu, a to i cíleně, tedy jejich znalosti se rozvíjejí nezávisle na vyučování. Mnohdy znalosti získané ve škole nepovažují za stěžejní, a nejsou s tímto stavem spokojeni, jak dokazuje následující výrok žákyně sexty 2: *„Přijde mi že i ta slovní zásoba mi narůstá mnohem víc mimo tu školu než v tý škole což je takový trošku demotivující“* (O_OHŽ2_1_G). Malé posuny ve vědomostech mohou způsobit, že žáci nepovažují celkově výuku angličtiny včetně psaní slohových prací za užitečnou.

Obrátme nyní pozornost na aspekty, které působí na žáky demotivačně dle jejich promluv. Vedle důrazu na mluvenou formu a malý pokrok dalšími aspekty působícími demotivačně

na žáky jsou přísné hodnocení („člověk řekla bych že ho to možná až odradí když má takovýhle kritéria vysoký schopná dosáhnout no nejsem že jo tak je to spíše takový demotivující“ Anna, V_RŽ_4_G), určitý způsob podávání zpětné vazby, především negativní nekonkrétní kritika bez návrhu, jak příště postupovat („nějaký prostě hrozný a tři vykřičníky ...to mi nic nedá demoralizuje mě to jenom se naštvu praštim sešitem už se na to ani nepodívám“, Prokop, O_RŽ_4_G), horší hodnocení práce, než žák očekává, obzvlášť vzhledem k úsilí, které při psaní vynaložil („dávala jsem si na tom záležet a pak jsem nedostala tu známku kterou jsem očekávala což je fakt že mě to trochu zklamalo (Anna, V_RŽ_4_G)“; „ta snaha se vůbec neodrazila v té slohovce (O_OHŽ1_1_G)“) a špatný vztah s učitelem. Jak je patrné mnohé zmiňované aspekty přispívající pozitivně k motivaci pro psaní slohových prací působí i opačným směrem a mohou žáky demotivovat či v nich vyvolávat pocit lhostejnosti.

Motivace věnovat patřičné úsilí psaní slohové práce, zásadně ovlivňuje výsledný produkt. Žáci zmínili mnoho aspektů, které je motivují či demotivují při psaní slohové práce, ale je nutno podotknout, že jde-li o motivaci, vstupují do hry ještě další faktory, které si studenti neuvědomují a nereflektují, ale nelze je opominout. Důležité jsou nejen samotné podněty k psaní, ale také atmosféra ve třídě, důvěra a vzájemný respekt, k tomu co jednotliví žáci vytvoří. Podle Martensové (2005) je důležitým stimulem přiměřená atmosféra a nepřítomnost strachu z chybování. Vhodná atmosféra je tvořena nejen vztahy ve třídě, ale také uspořádáním vybavení ve třídě, zda žáci pracují v lavicích sami či ve skupinkách, jaké mají k dispozici materiály, zda mají možnost pracovat se slovníky atd. Motivaci ovlivňují aspekty na úrovni žáky, a to jak situační (únava, nálada apod.) tak dlouhodobé (charakter, sebedůvěra apod.), fyziologické i psychické a mnohé další aspekty.

8.6 Na závěr empirické části

Tato kapitola vychází z dílčích otázek a shrnuje předchozí kapitoly. Mimo to se snaží o určitou diskuzi výsledků a doporučení pro praxi.

Jak učitelé vnímají chybu a její korekci a jak s chybou pracují?

Chyba je centrálním bodem zpětné vazby ke slohovým pracím. Chybu definovali učitelé jako zdroj selhání komunikace či jako tvar či projev neodpovídající normě. V souladu s definicí učitelé rozlišují chyby podle závažnosti a za nejzávažnější považují ty chyby, jež ohrožují úspěch komunikačního záměru. Závažnost chyby je tedy závislá na konkrétní

komunikační situaci. Ve slohových pracích se neomezují na zpětnou vazbu ke gramatice či slovní zásobě ale podávají zpětnou vazbu k různým aspektům práce (organizaci textu, splnění zadání, porozumění textu atd.).

Jako primární účel opravování chyb a celkově zpětné vazby vidí učitelé v tom, aby se student z chyby poučil a příště se jí vyvaroval, tedy aby se jeho jazykový projev přiblížil normě nebo úzu a žák byl úspěšnější v následujících komunikačních situacích a fungoval lépe ve společnosti.

Jak učitelé podávají zpětnou vazbu k písemnému projevu a jak ho hodnotí?

Zpětnou vazbu poskytují především souhrnnou, tedy soustředí se na všechny jevy, které je třeba zlepšit. Používají popisný jazyk, i přesto je pozornost žáků upřena na klasifikaci. Zpětnou vazbu zkoumaných učitelů lze označit za kvalitní, je včasná, popisná, konkrétní a korektivní. Určitým nedostatkem je, že není častá, pokud uvažíme frekvenci jedné slohové práce za dva měsíce, což bude rozvedeno níže.

Formativní zpětná vazba má podobu ústního komentáře při navracení práce („*question time*“) a písemný komentář u textu žáka. Opravené slohové práce obsahují marginálie, ucelené komentáře a klasifikaci. Důležitou součástí zpětné vazby ke slohové práci je také ústní komentář při rozdávání práce v hodině, který nejen objasňuje písemnou zpětnou vazbu, ale také ji rozšiřuje. Marginálie a komentáře mají různorodou formu a délku. Komentáře jsou zjemňovány různými postupy, aby se oslabila jejich direktivnost, například užíváním otázek, instrukcí namísto příkazů, užíváním pochval, či určitých spojení.

Pro klasifikaci učitelé využívají analytického kriteriálního hodnocení. Jakub a Viktor využívají sady kritérií s detailně popsány úrovněmi, Olga využívá kriteriálního hodnocení, ovšem úrovně popsané nemá, a Elen uděluje známky bez jakýchkoliv kritérií či indikátorů popisujících úroveň výkonu. Všichni učitelé v běžných hodinách angličtiny klasifikují (přinejmenším bodují) všechny slohové práce. Jakub neklasifikuje některé texty v rámci semináře zaměřeného na rozvoj psaní a čtení v angličtině.

Vrstevnické hodnocení využívá občas Elen a Jakub. U Elen má podobu výměny textu mezi spolužáky za účelem detekce a opravy chyb. Jakub užívá více způsobů vrstevnického hodnocení ve formě přepisování připomínek k pracím, ústního komentáře, formuláře

vycházejícího z jeho sady kritérií. Podstatné je, že žáky nenechává opravovat chyby, vrstevnické hodnocení má podobu připomínek k práci z pohledu dopadu na čtenáře.

Jak učitelé přistupují k výuce slohu?

Při výuce slohu učitelé využívají především kapitol věnovaných slohu v učebnicích. Dané kapitoly poskytují vzory zpracování a shrnutí znaků jednotlivých slohových útvarů, různorodá cvičení a navrhuje témata pro cvičné slohové práce. Témata učitelé vymýšlejí i svá vlastní, nicméně jinak se spoléhají na učebnice. S učebnicemi jsou spokojeni, jak s náplní, tak se způsobem prezentace slohu, nemají tedy potřebu připravovat či vymýšlet něco dalšího.

Jde-li o postup při výuce konkrétního slohového útvaru, učitelé vždy nejprve poskytnou žákům příklad, na němž žáci určují znaky daného útvaru, a pak následuje cvičení v učebnici či pokus o vlastní slohovou práci. Jedná se tedy o induktivní přístup výuky. Psaní konceptů podporuje jen Jakub a Viktor, ale pouze verbálním zdůrazňováním jejich důležitosti v hodině. Ani oni ale neposkytují zpětnou vazbu ke konceptům a nedávají možnost dané návrhy zpracovat. Neumožňují ani vrstevnické hodnocení konceptů.

Jak reflektují žáci korekci písemných prací a jejich hodnocení?

Zpětnou vazbu považují za srozumitelnou a přínosnou, nicméně komentáře a marginálie vnímají spíše jako doplnění či vysvětlení známky. Tento způsob vnímání zpětné vazby se objevil i ve výzkumu Bardinů (2000). Žáci viděli komentář spíše jako prostředek k získání lepšího hodnocení spíše, než jako prostředek pro rozvoj dovednosti psaní. Existují i další výzkumy, které potvrzují, že žáci mají tendenci přeceňovat známky jako ukazatele pokroku a kompetencí žáka (Blumfeld, Pintrich & Hamilton, 1986 in Busse, 2013).

Žáci zkoumaných učitelů požadují komentáře přiměřené dlouhé (čtyři až pět vět) a konkrétně popisující vydařené i nevydařené aspekty práce. Žáci neproblematizují určitou míru direktivity komentářů a obecně zpětné vazby, ale požadují slušnost a respekt k jejich názorům i osobě. Výzkum Tregliové (2008) dokazuje, že jsou i žáci preferující direktivní komentáře a různé formy zjemnění nepovažují za přínosné, protože je považují za nejasné (například pokud učitel použije slovo možná, nejsou si jisti, zda je úprava opravdu nutná). Vnímají učitele jako autoritu, jejíž úlohou je žákovi ukázat správný postup. Dalším vysvětlením může být neochota přemýšlet nad procesem psaní, ze které plyne preference

poskytnutí konkrétního návodu pro úpravy textu od učitele, případně nedostatečná sebedůvěra ve své vlastní schopnosti psát, jsou-li žáci nuceni se sami rozhodnout.

Zkoumaní žáci nepovažují za přínosné příliš obecné komentáře, nekonkrétní kritiku či chválu. Negativní komentáře vztahující se k jejich osobnosti a jejich vlastnostem, tedy zpětná vazba zaměřená na osobnost, u žáků vzbuzuje negativní emoce, a narušují vztah s učitelem a negativně ovlivňují motivaci pro další psaní. Ač žáci nevidí pochvaly jako samozřejmou složku zpětné vazby a nevnímají její informační hodnotu jako potvrzení toho, co je dobře, pochvaly oceňují, a to jak konkrétní, tak obecné referující k práci jako celku. Přestože zpětná vazba zkoumaných učitelů obsahuje poměrně málo pozitivní zpětné vazby a žáci v obecné rovině pozitivní zpětnou vazbu požadují, se stávající podobou zpětné vazby jsou spokojeni. Takový stav není zcela v souladu s jinými výzkumy, kdy studenti jsou demotivováni právě nedostatkem pozitivní zpětné vazby (Busse, 2013). Evidentní je to v případě žáků Olgy, kdy její komentáře žáci považují za adekvátní a dostačující, přestože pozitivní zpětnou vazbu Olga téměř neposkytuje. Jedním z možných vysvětlení je, že komentáře Olgy nepůsobí ani kriticky, ale spíše navozují představu dialogu.

Motivace pro psaní konkrétní slohové práce i psaní obecně je u většiny žáků ovlivňována tématem slohové práce, vztahem s učitelem, výsledným hodnocením a jeho podobou, aktuální zpětnou vazbou, obsahem komentářů a dalšími aspekty zpětné vazby.

Žáci nepožadují absolutní srozumitelnost písemné zpětné vazby, ale požadují, aby byli učitelé schopni kdykoliv zpětnou vazbu vysvětlit, obhájit a případně rozvést ústním komentářem. Takový jev může poukazovat na nedostatečnou možnost písemnou zpětnou vazbu využít či zapracovat, žáci ji tedy vnímají pouze jako jednosměrnou komunikaci na rozdíl od běžných interakcí ve třídě.

Učitelé podávají žákům poměrně detailní zpětnou vazbu, žáci danou zpětnou vazbu chtějí a vždy si ji přečtou, avšak zdá se, že s ní dále nepracují (podobně Bardine, 2000), přesto že zpětná vazba respektuje autonomii žáka, tedy jeho právo rozhodnout se o volbě textových a dalších prostředků, a napomáhá žákům přemýšlet o tom, co napsali, jak je mnohdy doporučováno pro efektivní přijetí zpětné vazby. Jeden z žáků Olgy, Prokop, dokonce tvrdí, že při psaní nové slohové práce, především jiného slohového útvaru ji považuje za bezvýznamnou. Danou domněnku podporuje i fakt, že žádný z dotazovaných žáků nebyl schopen poskytnout svoji opravenou slohovou práci. Dle vlastních výpovědí i výpovědí

učitelů se žáci přesto v psaní slohových prací zlepšují. Pokusme se nyní zamyslet, jak by bylo možné zvýšit pocit smysluplnosti zpětné vazby jak na straně žáků, tak na straně učitelů. Jak již bylo zmíněno v teoretické části (viz s. 76) lze rozlišit tři oblasti hodnocení slohové práce – jazykovou, slohovou a obsahově-tématickou. K rozvoji v jazykové oblasti žákům dopomáhá zpětná vazba, kterou získávají v běžné interakci ve třídě či písemných testech. Rozvíjí především úroveň lexikologie, morfologie a syntaxu, jde tedy o zpětnou vazbu zaměřenou na formu. Jedinečnost zpětné vazby ke slohovým pracím tkví v hodnocení stylistiky a plnění komunikačního záměru, tedy složky slohové a obsahově-tématické. Zpětná vazba zaměřená právě na tyto dvě složky by mohla zvýšit pocit smysluplnosti a jedinečnosti zpětné vazby ke slohové práci.

Dále se zdá, že žáci nemají příležitost zpětnou vazbu využít pro vylepšení svého výkonu, obzvláště v kontextu frekvence psaní slohových prací jednou za dva měsíce. Formativní zpětnovazební proces je tak částečně narušen. Danou problematiku nastiňují též mnohé výzkumy, studenti věnují komentářům málo pozornosti, pokud nemají šanci své práce opravit či přepsat. Nabízí se doporučení zvýšit četnost slohových prací, avšak nabízená řešení jsou nutná posuzovat i z pohledu proveditelnosti pro učitele. Navíc Troyka (1990) varuje, že rozvoj dovednosti psát vyžaduje čas a zvýšení frekvence psaní slohových prací není řešením. Východiskem by mohlo být prohloubení zpětnovazebního procesu k jedné slohové práci, a to především implementací pravidelného vrstevnického hodnocení a sebehodnocení do procesu hodnocení slohové práce. Vrstevnické hodnocení by jednak zvýšilo množství zpětné vazby, a jednak by umožnilo žákovi získat zpětnou vazbu z jiného úhlu pohledu. Mimo to by v budoucnu usnadnilo práci učitele tím, že by přeneslo určitou míru zodpovědnosti za zpětnovazební proces na samotné žáky. V neposlední řadě v případě vrstevnického hodnocení konceptů by umožnilo žákům zapracovat zpětnou vazbu během finalizace slohové práce.

Dalším přínosem pro rozvoj dovednosti psát, ale i pocitu smysluplnosti zpětné vazby a celého procesu psaní by byla podpora psaní konceptů a fáze plánování psaní slohové práce a podávání zpětné vazby již během prvních fází psaní, formou například minikonferencí či vrstevnického hodnocení. Jedním z důvodů nedostatků slohových prací je, že žáci odevzdají práci, která je nedostatečně propracovaná a promyšlená. Ukazuje se, že psaní konceptů je jedním z klíčů pro zlepšení dovednosti psát. Olga a Elen konceptům žáků pozornost nevěnují. Jakub a Viktor zdůrazňují jejich psaní, ale po žácích je fyzicky

nepožadují, ani neumožňují žákům k nim získat zpětnou vazbu v žádné formě. Žáci sami hodnocení konceptů nepovažují za přínosné, na rozdíl od žáků ve výzkumu Courtové (2014), kteří připustili, že přepracování textu, tedy zapracování či odmítnutí připomínek a návrhů zpětné vazby rozvíjí jejich kognitivní schopnosti a umožňuje jim hlubší porozumění problematice adresované ve zpětné vazbě (Court, 2014). Učitelé by měli více pozornosti upřít na proces psaní a formativní zpětnou vazbu v průběhu tvoření textu a prodloužit myšlenkový proces žáka vztahující se k jedné slohové práci.

Přínos disertační práce

Téma disertační práce poukazuje na problematiku slohu, především jeho hodnocení ve výuce anglického jazyka. Přínos disertační práce může mít několik rovin. Závěry výzkumného šetření přispívají k debatě o důležitosti rozvoje souvislého písemného projevu a upozorňují na skutečnost, že problematice výuky a hodnocení souvislého písemného projevu by mělo být věnováno více pozornosti nejen ve výzkumné oblasti.

Formulovaná doporučení mohou být prospěšná pro studenty učitelství a praktikující učitele. I přes některé nedostatky zkoumané učitelé vnímám jako dobré příklady hodnocení slohu a vhodné zdroje inspirace. Velký přínos spatřuji v přílohách, které představují sbírku příkladů hodnotících tabulek, pomocných listů a dokumentů pro výuku i hodnocení slohu, které je možné použít v citované podobě či po úpravách. Uvádím u jednotlivých dokumentů zdroje, kde lze vyhledat další podobné dokumenty.

Výsledky výzkumného šetření mohou obecně poukázat na možné silné i slabé stránky výuky slohu na českých školách a ukázat vodítko pro změnu odborné přípravy budoucích i stávajících učitelů.

V neposlední řadě výzkum otevřel další otázky a témata, na které lze navázat v následujících výzkumech. Jedná se o vliv emoce, kterou zpětná vazba u žáků vzbuzuje, na zpracování zpětné vazby i následný výkon žáka, úloha motivace pro přijetí a práci se zpětnou vazbu, jaké aspekty ovlivňují motivaci žáka se zpětnou vazbou pracovat, zmapování současného stavu výuky slohu, vnímání vrstevnického hodnocení ke slohovým pracím žáky, hlubší průzkum vnímání komentářů a jejich direktivity žáky, problematika zpětné vazby k písemnému projevu na primárním stupni vzdělávání a mnohé další. Výzkumné šetření také otevřelo cestu pro kvantitativní i kvalitativní longitudinální výzkum.

9 Závěr

V této disertační práci jsem se zabývala tématem zpětné vazby v písemném projevu v hodinách angličtiny. Cílem disertační práce bylo jednak popsat charakter podávané zpětné vazby ke slohovým pracím, se zaměřením na její informačně-formativní funkci, a jednak popsat srozumitelnost této zpětné vazby z pohledu žáka.

Zpětnou vazbu vnímám jako nástroj pedagogické komunikace, který informuje žáka o možnostech zlepšení a pokroku a formuje tak jeho vývoj v rámci učebního procesu ale i osobnostní vývoj. Úspěšnost zpětné vazby ovlivňují aspekty na úrovni žáka, situační aspekty a didaktické aspekty. Nejtradičnější formou zpětné vazby k písemnému projevu je korektivní zpětná vazba, jejímž základem je chyba, jako hybný motor učení.

Cílem empirického šetření bylo zjistit, jak učitelé a žáci vnímají (korektivní) zpětnou vazbu jako nástroj pedagogické komunikace, jako informaci o možnostech zlepšení a pokroku. Zkoumání byli čtyři učitelé a jejich žáci, pocházející z víceletého gymnázia a střední odborné školy. Jedním z učitelů je i rodilá mluvčí.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že zpětná vazba ke slohové práci, kterou žáci získávají, má formu sumativního hodnocení (klasifikace), korektivní zpětné vazby v podobě jednotlivých označení chyb a problematických míst v práci a ucelených komentářů a ústnímu komentáři při rozdávání práce v hodině. Zpětná vazba a způsob jejího podání je předurčen cílem a způsobem výuky psaní a ovlivněno zkušenostmi a přesvědčením učitelů.

Co se týče korektivní zpětné vazby, každý z učitelů má svůj systém zkratk a symbolů pro označení problematických míst v textu, nicméně soustředí se na podobný typ chyb. Marginálie a komentáře mají podobu od jednoho slova po komentáře dlouhé několik vět. Jednotliví učitelé užívají různé formy marginálií a komentářů (správná odpověď, upozornění, příkaz, otázka, instrukce). Komentáře nepůsobí direktivně, učitelé je zjemňují lexikálními a syntaktickými náznaky, osobní odezvou i formami dvojitého komentáře, užíváním instrukcí, otázek a především pochval a v neposlední řadě užíváním podmiňovacího způsobu.

Co se týče hodnocení (klasifikace) slohových prací, tři učitelé gymnázia využívají sadu analytických kritérií. Rodilá mluvčí uděluje dvě známky bez dalších vodítek. Vrstevnické hodnocení není pravidelnou součástí výuky slohu ani jednoho z učitelů.

Srozumitelnost pro studenty je charakteristikou zpětné vazby důležitou pro všechny učitele. Snaží se jí docílit užíváním kritériálního hodnocení, propracovaného systému zkratk a symbolů pro označování chyb i povedených míst a v neposlední řadě ústním komentářem při navracení slohových prací do rukou žáka.

Zpětnou vazbu zkoumaných učitelů žáci považují za srozumitelnou. Žáci jsou při vnímání a přijímání zpětné vazby ovlivňováni vlastní motivací, která je primárně ovlivňována tématem slohové práce a vztahem s učitelem, druhotně výsledným hodnocením, jeho podobou a všemi aspekty zpětné vazby. Preference zaměření témat je u jednotlivých žáků rozdílná. Žáci střední školy jsou motivováni jednoduššími tématy vycházejícími a popisujícími jejich osobní život a zkušenosti (popis, vyprávění), zatímco žáci gymnázia jsou spíše motivováni tématy, kde mohou projevit určitou kreativitu či zdokumentovat určitý myšlenkový proces (úvaha). Silným motivačním prvkem jsou komentáře ke slohové práci.

Žáci považují komentáře za přínosné. Přítomnost známky jim ovšem ubírá na důležitosti, vnímají komentáře jako její doplnění. Pokud žáci popisují komentáře, které by chtěli u svých prací najít, většinou referují k obsahu (konkrétní popis vydařeného i nevydařeného), délce (ideální považují délku o čtyřech až pěti větách) a tónu (případně formě) komentáře. Žáci nemají rádi komentáře vztahující se k jejich osobnosti a jejich vlastnostem, případně nekonkrétní kritiku či chválu, nepovažují za přínosné ani příliš obecné komentáře. Žáci oceňují pochvaly, a to jak konkrétní i obecné referující k práci jako celku. Slovní rozbor slohové práce a jejího hodnocení při jejím předávání žákovi je jednou z nejpodstatnějších součástí zpětné vazby k slohové práci. Někteří žáci považují osobní ústní komentář učitele dokonce za důležitější než psaný komentář. Upřesňuje a rozšiřuje psanou zpětnou vazbu. Při vnímání zpětné vazby žáky vstupuje do hry i zkušenosti žáků s angličtinou mimo školní prostředí.

Zpětnou vazbu poskytovanou zkoumanými učiteli lze označit za kvalitní a rozvíjející, nicméně je upřena především na výsledek procesu psaní. Učitelé by měli více pozornosti upřít na samotný proces psaní a formativní zpětnou vazbu v průběhu tvoření textu a prodloužit myšlenkový proces žáka vztahující se k jedné slohové práci například implementací vrstevnického hodnocení a sebehodnocení.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

- Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385–397.
- Anson, Ch. (1989). Response styles and ways of knowing. In Ch. Anson. (Ed.), *Writing and response: theory, practice, and research* (s. 332–366). Urbana: National council of teachers of English. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303826.pdf>.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227–257.
- Bardine, B. (2000). Beyond the red pen: clarifying our role in the response process. *The English Journal*, 90(1), 94–101. Dostupné z http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Composition/Responding/Bardine-beyond%20red%20pen.pdf
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 131–148.
- Beuningen, C., Jong, N., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning*, 62(1), 1–41.
- Benešová, P. (2008) *Role emocí při kreativním psaní v cizojazyčné výuce* (Disertační práce). Brno: PedF MU.
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Bloom, B. S., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Brinko, K.T. (1993). The practices of giving feedback to improve teaching: What is effective. *Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=10250492>
- Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9(3), 53–63.
- Busse, V. (2013). How do students of German perceive feedback practices at university? A motivational exploration. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 406–424.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296.

- Cohen, A. D., & Robbins, M. (1976). Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. *Language Learning*, 26(1), 45–66.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved?. *Academy Of Management Perspectives*, 14(1), 129–139.
- Dyer, W.G., & Wilkins, A. R. (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt. *Academy of Management Review*, 16(3), 613–619.
- Dubois, A., & Gadde, L. E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553–560.
- Edge, J. (1980). *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. *Academy of Management Review*, 16(3), 620–627.
- Evans, N., Hartshorn, J., McCollum, M. & Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research*, 14(4), 445–463.
- Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: Research Insights for the Classroom* (s. 178–190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second language Writing*, 13(1), 49–62.
- Freiermuth, M. R. (1997). L2 error correction: Criteria and techniques. *The Language Teacher*. 21(9), 13–18. Dostupné z <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2197-12-error-correction-criteria-and-techniques>
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hauser, P. (1967). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9. ročníku základní devítileté školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrickson, J.M. (1987). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practise. In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL* (s. 355–369). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), 217–230.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
- Hubáček, J. (1990). *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v I. - 4. ročníku základní školy*. Praha: SPN.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Chvál, M., & Kasíková, H. (2011). Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce: srovnání základních škol a víceletých gymnázií. *Pedagogika*, 61(2), 144–163.
- Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy. Praha: Česká školní inspekce.
- Ilies, R., & Judge, T. A. (2005). Goal regulation across time: The effects of feedback and affect. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 453–467.
- Janíková, V. *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2002.
- Jelínek, S. (2000/2001). K učební a cizojazyčné reálné komunikaci. *Cizí jazyky*, 44(1), 3–5.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H., & Žák, V. (2011). *Učíme děti učit se. Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Klinka, T. (2014). *Problematika chyby a chybování se žetelem k výuce francouzštiny jako dalšího cizího jazyka na základní škole* (Disertační práce). Praha: Pedf UK.
- Kluska, P. (2009). *Představy žáků a ZŠ a studentů SŠ a VŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)* (Diplomová práce). Brno: FF MU.
- Knoblauch, C., & Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: The state of the art. *Freshman English News*, 10(2), 1–4.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Korčáková, J. (2005). *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Kostečka, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H&H.
- Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení. Důvěra dialog, růst*. Praha: Skav.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W.A. (1989). Feedback in written instructions: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- Kulič, V. (1992). Chybami se člověk učí - ale kdy a jak? *Pedagogika*, 42(3), příl. 1–12.
- Laufková, V. (2016) *Formativní hodnocení* (Disertační práce). Praha: Pedf UK.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning?. *Assessing Writing*, 12(3), 180–198.
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching. *System*, 25(4), 465–477.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: MU FSS.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). *Response to assessment feedback: The effects of grades, Praise, and Source of Information*. Princeton: ETS.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 2015, 113–142.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Molnár, J., Schubertová, S., & Vaněk, V. (2008). *Konstruktivismus ve vyučování matematice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Novotná, K. (2012) Oprava chyby z pohledu rozvoje kompetencí. In JEŽKOVÁ, V. (Eds.), *Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu: Kvalita ve vzdělávání* (s. 372-377). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Ondráková, J. (2004). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813.
- Panadero, E. & Tapia, J. A. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, How is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Pajares, M. F., & Graham, L. (1998). Formalist thinking and language arts instruction: Teachers' and students' beliefs about truth and caring in the teaching conversation. *Teaching & Teacher Education*, 14(8), 855–870.

- Parrot, M. (1993). *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelikánová, D. (2009) *Práce s chybou při výuce německého jazyka se zřetelem k ústnímu i písemnému projevu žáků* (Diplomová práce) Praha: Pedf UK.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238–250.
- Petty, G. (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2011). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rassaie, E. (2013) Corrective feedback, learners' perceptions, and second language development. *System*, 41 (2), 472-483.
- Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language*, 22(4) , 471–497. Dostupné z <http://eprints.lancs.ac.uk/59848/1/download1.pdf>
- Salikin, H. (2001). Learner's perception of oral error correction: An interpretive study. *Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*, 1(2). 103–129. Dostupné z www.unej.ac.id/fakultas/sastra/sastra_en/jurnal/vol.../hairus.pdf
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: www.msmt.cz/file/20716_1_1/
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.
- Semke, H. D. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17(3), 195–202.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263–300.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference?. *RELC Journal*, 23(1), 103–110.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada
- Smith, L. (2008). Grading written projects: What approaches do students find most helpful?. *Journal of Education for Business*, 83(6), 325–330.
- Song, M. J. (1998). Relationship between types of written feedback and development of English writing skills. *English Teaching*, 53(2), 135–156.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 41–70). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Starý K., & Laufková, V. (Eds.) (2016). *Formativní hodnocení*. Praha: Portál.

- Starý, K. (2014). Problematika hodnocení ve škole. *Metodický portál RVP*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKA-HODNOCENI-VE-/?oblíbene=>
- Starý, K. (Ed.). (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
- Steelová, J. L., Meredith, K. S., & Temple Ch. (2007). *Příručka VII. Dílna čtení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, o. s.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching English*, 31(1), 91–119.
- Strijbos, J.W., Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?. *Learning and Instruction*, 20(4), 291–303.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5–25.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 43–46.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tedick, D.J., & De Gortari, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, 1(3), 1–6. [online]. [cit. 2009-24-10] Dostupné na www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/May1998.pdf
- Treglia, M.O. (2008). Feedback on Feedback: Exploring student responses to teachers' written commentary. *Journal of Basic Writing*, 27(1), 105–136.
- Troyka, L. (1990) *Simon & Schuster Handbook for Writers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
- Tsui, A., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170.
- Valero, A.L., Fernández, E.E., Iseni, A., & Clarkson, C.P. (2007). Teachers' attitudes towards correcting students' written errors and mistakes. *Porta Linguarum*, 10, 21–30.
- Wren, D. G., & Cotton, J. A. (2008). Using formative assessment to increase learning. *Research Brief: Report from the Department of Research, Evaluation, and Assessment*, (1), 1–8.
- Wuttke, E., & Seifried, J. (2010). Student errors: how teachers diagnose and respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 5–21.

O'Donnell, A. M., & Topping, K. J. (1998). Peer assessing peers: Possibilities and problems. In K. J. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (s. 255–278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wuttke, E., & Seifried, J. (2012). Learning from errors, from surprise or rather from errorless training? Reflections on basic and applied research. In E. Wuttke & J. Seifried (Eds.), *Learning from Errors at School and at Work* (s. 9–11). Opladen: Barbara Budrich Publishers.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. USA: Sage Publications, Inc. Dostupné z www.sagepub.com/upm-data/24736_Chapter2.pdf

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79–101.

Zhao, B. (2011). Learning from errors: The role of context, emotion and personality. *Journal of Organizational Behavior*, 32(3), 435–463.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

11 Seznam příloh

Přílohy I: Teoretická část

Příloha I.1: Seznam použitých zkratk

Příloha I.2 Znaky a symboly pro korekci slohové práce

Příloha I.3 Scénář pro hodnocení analýzy krajiny (v zeměpise)

Příloha I.4 Kriteriaální hodnocení zkoušky Cambridge English na úrovni B2

Příloha I.5 Kriteriaální hodnocení zkoušky TOEFL-řízené psaní

Příloha I.6 Kriteriaální hodnocení zkoušky TOEFL – nezávislé psaní

Příloha I.7 Kriteriaální hodnocení

Příloha I.8 Kriteriaální hodnocení státní maturitní zkoušky z českého jazyka (cermat)

Příloha I.9 Kriteriaální hodnocení státní maturitní zkoušky z cizího jazyka 1.část (cermat)

Příloha I.10 Kriteriaální hodnocení státní maturitní zkoušky z cizího jazyka 2.část (cermat)

Příloha I.11 Statistika chyb

Příloha I.12 Ukázka vyplněného hodnotícího archu používaného v americké škole pro recenzi knihy (hodnocení učitelem)

Příloha I.13 Ukázka vyplněného hodnotícího archu používaného v americké škole pro recenzi knihy (vrstevnické hodnocení)

Příloha I.14 Ukázka vyplněného hodnotícího archu používaného v americké škole pro recenzi knihy (sebehodnocení)

Příloha I.15 Ukázka slohové práce žáka v americké škole - recenze knihy

Příloha I.16 Ukázka vyplněného pracovního listu pro vytvoření podrobné osnovy pro psaní recenze knihy používaného v americké škole

Příloha I.17 Ukázka vyplněného hodnotícího archu Glow a Grow používaného v americké škole pro vyprávění příběhu v ich formě (vrstevnické hodnocení)

Příloha I.18 Ukázka závěrečného komentáře učitele pro vyprávění příběhu v ich formě

Přílohy II. Metodologie výzkumu

Příloha II.1 Ukázka souhlasu s výzkumem pro rodiče žáků

Příloha II.2 Ukázka pyramidového modelu otázek

Příloha III.3 Konkretizace pyramidového modelu pro vlastní výzkum

Příloha II.4 Ukázka části přepsaného rozhovoru s učitelem Viktorem (gymnázium)

Příloha II.5 Ukázka části přepsaného rozhovoru s žákem Prokopem

Příloha II.6 Ukázka části přepsané ohniskové skupiny sexty 2

Příloha II.7 Témata slohových prací (přeložené zadání)

Přílohy III. Výsledky

Příloha III.1 Ukázka opravené slohové práce Olgou

Příloha III.2 Ukázka opravené slohové práce Jakubem

Příloha III.3 Ukázka opravené slohové práce Viktorem

Příloha III.4 Ukázka opravené slohové práce Elenou

Příloha III.5 Příklad nácviku psaní v učebnici Maturita activator (s.108), nácvik psaní pohlednice

Příloha III.7 Jakubova hodnotící tabulka pro úroveň B1

Příloha III.8 Jakubova hodnotící tabulka pro úroveň B2

Příloha III.8 Viktorova hodnotící tabulka

Příloha III.9 Pravidla hodnocení Jakuba pro oktávu

Přílohy I Teoretická část

Příloha I.1 Seznam použitých zkratk

Seznam použitých zkratk

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ZV – zpětná vazba
FH – formativní hodnocení
ESL – English as a Second Language
TOEFL – Test of English as a Foreign Language

Seznam použitých zkratk přezdivek učitelů zahrnutých do výzkumu

O – Olga
J – Jakub
V – Viktor
E – Elen

Seznam použitých zkratk – kontextualizace

Ž – rozhovor s žáky
U – rozhovor s učitelem
RH – rozhovor hloubkový
P – pozorování (pozorovací archy)
D – dokumenty
SP – slohová práce
OH – Ohnisková skupina
1 (číslo) – ročník

Příklady konkrétních označení zdroje dat a jejich vysvětlení

E_RŽ_2_SOŠ	rozhovor s žáky Jirkou a Klárou, učitelka Elen, Střední odborná škola
O_RŽ_4_G	rozhovor s žákem Prokopem, učitelka Olga, gymnázium
V_RŽ_4_G	rozhovor s žákyní Annou, učitel Viktor, gymnázium
O_OHŽ1_6_G	ohnisková skupina s třídou Sexta 1, učitelka Olga, gymnázium
O_OHŽ2_6_G	ohnisková skupina s třídou Sexta 2, učitelka Olga, gymnázium
O_RU_G	hloubkový rozhovor s Olgou, gymnázium
V_RU_G	hloubkový rozhovor s Viktorem, gymnázium
J_RU_G	hloubkový rozhovor s Jakubem, gymnázium
E_RU_SOŠ	hloubkový rozhovor s Elen, Střední odborná škola
O_SP01_G	slohová práce č.1 opravená Olgou, gymnázium